



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget / Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

David Alexandre da Silva Figueira

**Intervenção Pedagógico-Expressiva de Tango Argentino em
Pessoas com Dificuldade Intelectual
e Desenvolvidamental**

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor
Orientador: Professor(a) Doutor(a) Jorge Serrano

Almada, 2017



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget / Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Trabalho de Projeto apresentado
como exigência parcial para a
obtenção do **Grau de Mestre em
Educação Especial – Domínio
Cognitivo e Motor.**

David Alexandre da Silva Figueira

Intervenção Pedagógico-Expressiva de Tango Argentino em Pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor
Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano

Almada, 2017

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

O presente Trabalho de Projeto foi realizado por David Alexandre da Silva Figueira, do 2º Ciclo de Estudos de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, para a obtenção do grau de Mestre, no ano letivo de 2016/2017.

O seu autor declara que:

- (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho do(s) seu(s) autor(es).
- (ii) Quaisquer materiais utilizados para produção deste trabalho não colocam em causa direitos de Propriedade Intelectual de terceiras entidades ou sujeitos.
- (iii) Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.
- (iv) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.
- (v) Foi tomado conhecimento de que este trabalho deve ser submetido em versão digital [no espaço especificadamente criado para o efeito] e que essa versão poderá ser utilizada em atividades de deteção eletrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.

Almada, 4 de Agosto de 2017

Assinatura

EPÍGRAFE

Sem relação não há dança, a relação é a dança.¹

Andrea Uchitel

¹ Tradução própria do original: “*Sin relación no hay baile, la relación es el baile.*”

DEDICATÓRIA

Ter a ideia é o princípio, mas, para agir é preciso mais do que a ideia; é preciso a ajuda de todos os que, conosco, a “dão à luz” ao mundo e a tornam real. Porque a ideia é como um bebê recém-nascido: nela mora a potência do futuro, o ser humano que virá a ser.

Este projeto é tanto meu como daqueles que, comigo, o caminharam... que comigo o levaram (e levarão) ao futuro presente.

Dedico à Teresa, cujo apoio incondicional – nas reflexões, nas palavras e na vida para lá delas – é a base de poderem estar a ler estas linhas. Como tudo o que vivi contigo estes anos, sem ti nunca teria dado mais que alguns pobres passos; obrigado por me tornares melhor e me ajudares a mudar o mundo. Acredito mais no mundo porque caminhamos, nele, assim.

Dedico também a todos os que contribuíram diretamente e indiretamente para a realização deste trabalho, pois somos apenas pequenos anões que, às costas de gigantes, podem ver um pouco mais do horizonte. Este trabalho é de todos vós.

Por último, aos “sujeitos deste estudo”. Para que a vida lhes sorria e para que ninguém se esqueça que o seu limite é o que nós vemos como limitação...porque eles têm muito mais de ilimitado do que nós pensamos.

Muito obrigado a todos.

AGRADECIMENTOS

À Teresa. Por todo e cada grão de palavras e vivências.

Aos meus pais e avós por terem contribuído para a minha formação, enquanto pessoa e profissional, pelo apoio e por acreditarem nas minhas ideias e ideais. Os sonhos que tenho não me foram ensinados por eles, mas é graças a eles que nasceu em mim a capacidade de sonhar e de viver pelo que acredito. Sem isso não saberia viver.

Aos meus amigos e alunos: Sara, Carlos, José, Ana, pela disponibilidade (im)possível e inventada de participar nas sessões, pela reflexão conjunta e pelo prazer com que fizeram parte deste projeto e o tornaram melhor. As suas presenças foram essenciais para conseguir construir esta ideia real.

Aos meus filhos, Francisco e Daniel, por esperarem por mim nestes meses e viverem de “pedacinhos felizes”. É belo construir “sonhos reais” ... mas é igualmente mais belo poder voltar para casa e brincar convosco. É por isso que espero.

Ao Pedro e ao Dr. Pedro Pimenta, cujo pensamento multifacetado e carácter me levou tantas vezes ao “divã” da discussão, da reflexão crítica e da exigência, de tabela em tabela.

À Dra. Margarida Matos, que me ajudou tanto a descobrir, magicamente, o lugar certo à hora certa; à instituição, na figura da Dra. Raquel Pereira e da terapeuta Dra. Sara Espírito Santo: por me terem aberto a porta e o coração com uma compreensão infinita. Sem vós a semente desejada não se podia plantar.

Ao Dr. Jorge Serrano, pela disponibilidade e crença na dedicação deste trabalho. A celeridade e infinito apoio não têm preço, porque o cuidado nunca faz parte do dever: faz parte do carácter. Sem o seu apoio o labirinto pareceria sempre – e seria – impossível de atravessar.

À Dra. Luzia Lima-Rodrigues que me fez compreender que a área de Educação Especial é mesmo muito especial e pode mudar o mundo.

À professora Dra. Maria José Figueiroa-Rêgo por me ter ensinado a procurar pedras preciosas onde ninguém as procura.

Ao Jorge Daniel Dispari e à Maria del Carmen Romero, por me mostrarem, de “coração aberto”, que o tango argentino, mais que um baile, é uma forma de cultura.

À direção da Cooperativa de Ensino A Torre por me terem permitido o tempo necessário e tão precioso para a conclusão deste trabalho.

Por último e, em primeiro lugar, ao grupo de alunos e à assistente Isabel Orsinha com quem aprendi e tão feliz fui...afinal de que valeria este trabalho se não vos tivesse encontrado e vivido convosco momentos tão felizes. Obrigado por tudo o que me deram e que faz parte de mim.

RESUMO

Com o presente projeto de Investigação-Ação pretendeu-se analisar o impacto da implementação de um programa de intervenção de aprendizagem da dança Tango Argentino a um pequeno grupo de adultos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental. Dado o seu carácter pioneiro, este estudo é primeira tentativa de análise do papel do tango argentino – enquanto Pedagogia Ativa e Expressiva e forma de Dança Inclusiva – para o desenvolvimento de competências específicas, nomeadamente, cognitivas, psicomotoras, expressivas, sociais e afetivo-emocionais. Para esta análise foram recolhidos dados através da observação não participante e entrevista aos participantes do programa. Foi ainda criada e aplicada uma grelha de competências específicas do Tango Argentino e utilizada uma grelha adaptada baseada na Escala de Comportamento Adaptativo – Versão Portuguesa de Santos e Morato. Este trabalho revelou comportamentos observados que mostram o desenvolvimento das competências específicas do Tango Argentino e competências transversais do perfil dos adultos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental. Estes dados fundam uma nova área de investigação e demonstram a utilidade do Tango Argentino enquanto Pedagogia Ativa e Expressiva. Deste trabalho emanam também algumas recomendações para futuros trabalhos de aplicação do Tango Argentino à população com Necessidades Educativas Especiais. Por último, visa ser um contributo para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino aperfeiçoada e inovadora, centrada nas características únicas desta dança, que são: improvisado a par, códigos de baile e comportamento social, ausência de passos ou coreografias e o foco do movimento ser centrado no estímulo musical e relacional.

Palavras-Chave: Tango Argentino, Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID), Necessidades Educativas Especiais (NEE), Pedagogias Ativas e Expressivas, Dança, Competências, Investigação-Ação

ABSTRACT

The purpose of this Action Research project has been to analyse the impact of an intervention program implementation about the use of the Argentine Tango dance to a small group of adults with Intellectual and Developmental Disabilities. Being a pioneer study, it represents the first attempt to analyse the role of Argentine Tango as an Active and Expressive Pedagogy to the development of specific skills, mainly cognitive, psychomotor, expressive, social and emotion-affection. For this research, data from naturalist observation and interviews to the participants have been used. A specific table of Argentine Tango skills has also been created and applied, as well as a table based on the Adaptive behaviour scale – Santos & Morato's Portuguese version. This project has shown behaviours that can reveal a connection between the development of specific Argentine Tango skills and transversal skills in the adult's profile with Intellectual and Developmental Disabilities. This work also represents the foundation of a new research area and shows that Argentine Tango can be very useful as an Active and Expressive Pedagogy. It also reveals some recommendations to future works in the application of Argentine Tango to the population with special educational needs. Last, but not least, this work aims to contribute to the development of an innovative and perfected educational tool, focused on the unique characteristics of this dance, such as: couple improvisation, dance codes and social behaviour, absence of steps or choreographies and the movement focus being driven by the musical and relational stimulus.

Key words: Argentine Tango, Intellectual and Developmental Disabilities, Special Educational Needs Active and Expressive Pedagogies, Dance, Skills, Action Research

SIGLAS e ACRÓNIMOS

AVD – Atividades de vida diária

CAO – Centro de Atividade Ocupacional

DID – Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental

ECA-VP – Escala de Comportamento Adaptativo – Versão Portuguesa de Santos e Morato

I-A – Investigação-Ação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAE – Pedagogias Ativas e Expressivas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

TA – Tango Argentino

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – grelha modelo de observação não participante	46
Tabela 2 – grelha modelo de observação participante/notas de campo.....	46
Tabela 3 - Guião-Base da Entrevista Estruturada aos sujeitos-caso	49
Tabela 4 - Guião-Base da Entrevista Estruturada à auxiliar de atividades ocupacionais	50
Tabela 5 – Grelha de avaliação de competências específicas de TA.....	51
Tabela 6 – Cronograma das etapas do Trabalho de Investigação-Ação.....	66
Tabela 7 – Caracterização do Programa de Intervenção.....	66
Tabela 8 - Competências específicas de Tango Argentino observadas e avaliadas no programa de intervenção.....	67
Tabela 9 - Programa de Intervenção planificado e realizado.....	70
Tabela 10 – Explicação dos exercícios e sua relação com os domínios e competências trabalhados.....	73
Tabela 11 - Análise de conteúdo da entrevista à especialista.....	125
Tabela 12 - Lista de participantes por sessão.....	137
Tabela 13 - Lista de intervenientes pedagógicos por sessão	137
Tabela 14 - Entrevista ao Caso 1.....	139
Tabela 15 - Entrevista ao Caso 2.....	140
Tabela 16 - Entrevista ao Caso 3.....	140
Tabela 17 - Entrevista ao Caso 6.....	141
Tabela 18 - Entrevista ao Caso 7.....	142
Tabela 19 - Entrevista à auxiliar de atividades ocupacionais	143
Tabela 20 – Grelha de observação não participante da sessão 1	144
Tabela 21 – Grelha de observação não participante da sessão 2	146
Tabela 22 – Grelha de observação não participante da sessão 3	147
Tabela 23 – Grelha de observação não participante da sessão 4	148
Tabela 24 – Grelha de observação não participante da sessão 5	150
Tabela 25 – Grelha de observação não participante da sessão 6	151
Tabela 26 – Grelha de observação não participante da sessão 7	152
Tabela 27 – Grelha de observação não participante da sessão 8	155
Tabela 28 – Grelha de observação não participante da sessão 9	156
Tabela 29 – Grelha de observação não participante da sessão 10	159
Tabela 30 – Grelha de observação não participante da sessão 11	160

Tabela 31 – Grelha de observação não participante da sessão 12	162
Tabela 32 – Grelha de observação não participante da sessão 13	163
Tabela 33 – Notas de campo da sessão 1.....	165
Tabela 34 – Notas de campo da sessão 2.....	166
Tabela 35 – Notas de campo da sessão 3.....	166
Tabela 36 – Notas de campo da sessão 4.....	167
Tabela 37 – Notas de campo da sessão 5.....	168
Tabela 38 – Notas de campo da sessão 6.....	169
Tabela 39 – Notas de campo da sessão 7.....	170
Tabela 40 – Notas de campo da sessão 8.....	170
Tabela 41 – Notas de campo da sessão 9.....	171
Tabela 42 – Notas de campo da sessão 10.....	172
Tabela 43 – Notas de campo da sessão 11.....	173
Tabela 44 – Notas de campo da sessão 12.....	174
Tabela 45 – Notas de campo da sessão 13.....	174
Tabela 46 – Grelha de observação de competências específicas de TA	176
Tabela 47 – Avaliação de competências baseada na ECA-VP do Caso 1.....	180
Tabela 48 – Avaliação de competências baseada na ECA-VP do Caso 2.....	186
Tabela 49 – Avaliação de competências baseada na ECA-VP do Caso 3.....	192
Tabela 50 – Avaliação de competências baseada na ECA-VP do Caso 4.....	199
Tabela 51 – Avaliação de competências baseada na ECA-VP do Caso 5.....	205
Tabela 52 – Avaliação de competências baseada na ECA-VP do Caso 6.....	211
Tabela 53 – Avaliação de competências baseada na ECA-VP do Caso 7	217

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Análise da frequência dos comportamentos de competências específicos de TA do grupo no início e no final do programa	80
Gráfico 2. Análise quantitativa da variação dos comportamentos do grupo antes e depois do programa	81
Gráfico 3. Comparação de dados do perfil do Caso 1 revelados nas sessões diagnóstico e no final do programa para as competências específicas de TA.....	82
Gráfico 4. Comparação de comportamentos selecionados da ECA-VP do perfil do Caso 1 antes e durante a aplicação do programa.....	83
Gráfico 5. Comparação de dados do perfil do Caso 2 revelados nas sessões diagnóstico e no final do programa para as competências específicas de TA.....	84
Gráfico 6. Comparação de comportamentos selecionados da ECA-VP do perfil do Caso 2 antes e durante a aplicação do programa.....	85
Gráfico 7. Comparação de dados do perfil do Caso 3 revelados nas sessões diagnóstico e no final do programa para as competências específicas de TA.....	86
Gráfico 8. Comparação de comportamentos selecionados da ECA-VP do perfil do Caso 3 antes e durante a aplicação do programa.....	87
Gráfico 9. Comparação de dados do perfil do Caso 4 revelados nas sessões diagnóstico e no final do programa para as competências específicas de TA.....	88
Gráfico 10. Comparação de comportamentos selecionados da ECA-VP do perfil do Caso 4 antes e durante a aplicação do programa.....	89
Gráfico 11. Comparação de dados do perfil do Caso 5 revelados nas sessões diagnóstico e no final do programa para as competências específicas de TA.....	90
Gráfico 12. Comparação de dados do perfil do Caso 6 revelados nas sessões diagnóstico e no final do programa para as competências específicas de TA.....	91
Gráfico 13. Comparação de comportamentos selecionados da ECA-VP do perfil do Caso 6 antes e durante a aplicação do programa.....	92
Gráfico 14. Comparação de dados do perfil do Caso 7 revelados nas sessões diagnóstico e no final do programa para as competências específicas de TA.....	93
Gráfico 15. Comparação de comportamentos selecionados da ECA-VP do perfil do Caso 7 antes e durante a aplicação do programa.....	94

ÍNDICE GERAL

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE.....	I
EPÍGRAFE	II
DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS.....	IV
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
SIGLAS e ACRÓNIMOS	VIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ASPETOS PRELIMINARES	5
1.1. Pertinência do estudo.....	6
1.2. Motivações profissionais	8
1.3. Motivações pessoais	9
1.4. Limitações do estudo	10
PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
2.1.O Tango Argentino como cultura e dança.....	14
2.1.1. Elementos históricos e caracterização cultural	14
2.1.2. Comportamento social – códigos de baile	18
2.1.3. Caracterização genérica da dança do Tango Argentino.....	20
2.1.4. A música de tango e a sua união à dança: musicalidade.....	21
2.2. A Dança: fenomenologia, definição geral e caracterização da experiência	27
2.3. A Dança como Pedagogia Ativa e Expressiva e o seu potencial para o desenvolvimento de competências.....	31
2.4. O conceito de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental	36
2.5. Dança e Inclusão.....	37
PARTE III – PROBLEMA E METODOLOGIA	41
3.1. Situação problema	42
3.2. Questão de partida	42
3.3. Objetivo geral	42
3.4. Modalidade investigativa.....	43
3.4.1. Investigação-ação.....	43
3.4.2. Entrevista com especialista	44

3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados no terreno.....	45
3.5.1. Observação.....	45
3.5.2. Escala de Comportamento Adaptativo.....	48
3.5.3. Entrevistas complementares.....	49
3.5.4. Grelha de competências específicas de Tango Argentino	51
3.6. Contextualização e sujeitos do estudo	54
3.6.1. Descrição da instituição	54
3.6.2. População alvo	55
PARTE IV – INTERVENÇÃO E RESULTADOS	65
4.1. Programa de intervenção	66
4.1.1. Calendarização do estudo.....	66
4.1.2. Planificação das atividades de intervenção	66
4.1.3. Competências específicas de Tango Argentino a desenvolver no Programa de Intervenção.....	67
4.2. Aplicação do Programa	70
4.2.1. Exercícios propostos durante as sessões.....	72
4.3. Avaliação da intervenção: Ponto de Chegada	79
4.3.1. Recolha de resultados obtidos.....	79
4.3.2. Interpretação dos resultados obtidos	95
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	105
1. Conclusões.....	105
2. Recomendações	105
FONTES CONSULTADAS.....	109
APÊNDICES.....	111
APÊNDICE A – Entrevista de especialista em PAE concedida ao autor do trabalho em 10-06-2014.....	113
APÊNDICE B – Lista de presenças das sessões do programa de intervenção.....	137
APÊNDICE C – Entrevista estruturada aos sujeitos de intervenção e à auxiliar de atividades ocupacionais	139
Sessão 1.....	144
Sessão 2.....	145
Sessão 3.....	147
Sessão 4.....	148
Sessão 5.....	149

Sessão 6.....	150
Sessão 7.....	152
Sessão 8.....	154
Sessão 9.....	156
Sessão 10.....	158
Sessão 11.....	160
Sessão 12.....	161
Sessão 13.....	163
APÊNDICE E – Notas de campo	165
Sessão 1.....	165
Sessão 2.....	165
Sessão 3.....	166
Sessão 4.....	167
Sessão 5.....	168
Sessão 6.....	168
Sessão 7.....	169
Sessão 8.....	170
Sessão 9.....	171
Sessão 10.....	172
Sessão 11.....	173
Sessão 12.....	173
Sessão 13.....	174
APÊNDICE F – Grelhas de observação de competências específicas de Tango Argentino	176
APÊNDICE G – Avaliação de competências baseada na Bateria Psicomotora de Santos e Morato	179
Caso 1.....	180
Caso 2.....	186
Caso 3.....	192
Caso 4.....	199
Caso 5.....	205
Caso 6.....	211
Caso 7.....	217

INTRODUÇÃO

O presente trabalho representa um primeiro esforço de aplicação de um programa de intervenção de uma dança denominada Tango Argentino (TA) a um conjunto de pessoas que revelam Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID).

Para realizar esta intervenção foi utilizado a metodologia de Investigação-Ação focalizada nos dados recolhidos, na sua interpretação e na adaptação do plano de intervenção por forma a conseguir a validação científica a que se propõe.

Na primeira parte – ASPETOS PRELIMINARES – pretende-se contextualizar a antecâmara explicativa e causadora do trabalho aqui apresentado. São referidos os aspetos singulares deste trabalho na pertinência (1.1. Pertinência do estudo) e nas limitações do estudo (1.4. . Além do ponto de partida do trabalho científico é referida também a contextualização de conhecimentos específicos do autor dentro da área tematizada (1.2. Motivações profissionais e as suas motivações (1.3. Motivações pessoais)

Na segunda parte – ENQUADRAMENTO TEÓRICO – é apresentado o conjunto de conhecimentos teórico-científicos relativos aos assuntos abordados neste trabalho.

Esta parte está dividida tematicamente em cinco capítulos distintos: O primeiro capítulo – 2.1.O Tango Argentino como cultura e dança – procura explicar e caracterizar, segundo várias aceções, o que é o tango argentino nos seus múltiplos enquadramentos essenciais (história, cultura, comportamento social, música e dança). Esta explicação permite compreender melhor o que é o tango argentino e as competências associadas a esta dança.

O segundo capítulo – 2.2. A Dança: fenomenologia, definição geral e caracterização da experiência – procura abordar a experiência da dança e seus conceitos circundantes para melhor definir e distinguir esta experiência humana de todas as outras.

O terceiro capítulo – 2.3. A Dança como Pedagogia Ativa e Expressiva – permite contextualizar o que significa o conceito de pedagogias ativas e expressivas e estabelecer a relação com a dança como parte integradora deste tipo de pedagogias. Para além disso, explora a relação positiva entre as pedagogias ativas e expressivas e o desenvolvimento de competências, fortalecendo assim a importância e particular utilidade destas pedagogias no desenvolvimento humano.

O quarto capítulo – 2.4. O conceito de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental – procura explicar a utilização relativamente recente deste conceito em substituição de outros

dentro do universo científico da Educação Especial. Foi considerado relevante apresentar o conceito de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental por este transmitir, implícita e explicitamente, uma nova perspectiva sobre as pessoas que têm dificuldades em atingir determinados patamares de desenvolvimento.

O quinto capítulo – 2.5. Dança e Inclusão – procura tornar evidente a relação necessária entre a dança, enquanto pedagogia ativa e expressiva, e a inclusão, enquanto forma de relação entre pessoas diferentes que se compreendem como diversas e relacionáveis, sem se afirmarem como superiores. Este tema pretende ressaltar a relação indissociável destes conceitos e confirmar a mais valia da dança enquanto área promotora do desenvolvimento e integração.

Na terceira parte – PROBLEMA E METODOLOGIA – é apresentada a situação problema (3.1. Situação problema) a questão de partida (3.2. Questão de partida) e o objetivo geral (3.3. Objetivo geral.). É também explicado a modalidade investigativa (3.4. Modalidade investigativa) utilizada neste trabalho, nomeadamente, investigação-ação e entrevista com especialista.

São também apresentadas e descritas as técnicas e instrumentos de recolha de dados (3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados no terreno nomeadamente: observação, escala de comportamento adaptativo, entrevistas complementares e grelha de competências específicas de tango argentino.

Por último, é ainda apresentada a contextualização e sujeitos do estudo (3.6. Contextualização e sujeitos do estudo onde é feita a contextualização da situação de intervenção e o seu entorno, sendo descrita a instituição e o grupo, apresentando-se também a informação sobre cada caso individual presente nas sessões do programa aplicado.

Na quarta parte – PARTE IV – INTERVENÇÃO E RESULTADOS – é apresentado o programa de intervenção, onde se refere a calendarização do estudo, planificação das atividades de intervenção e as competências específicas de tango argentino a desenvolver no programa.

É descrita a aplicação do programa (4.2. Aplicação do Programa onde são também descritos os exercícios propostos durante as sessões e a avaliação da intervenção (4.2. Aplicação do Programa onde se apresentam os resultados obtidos e sua interpretação.

Por último, são apresentadas as CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES resultantes da aplicação deste programa de intervenção.

São ainda apresentados, em APÊNDICES, todos os documentos de suporte e registos obtidos no presente trabalho, nomeadamente, entrevista de especialista em Pedagogias Ativas e Expressivas concedida ao autor do trabalho, lista de presenças das sessões do programa de intervenção, entrevista estruturada aos sujeitos de intervenção e à auxiliar de atividades

ocupacionais, as grelhas de observação não participante, as notas de campo, as grelhas de observação de competências específicas de tango argentino e a avaliação de competências baseada na bateria psicomotora de Santos e Morato.

PARTE I – ASPETOS PRELIMINARES

1.1. Pertinência do estudo

Como Rodrigues salienta (1998) e (2013), vive-se numa sociedade em que a expressão humana é diminuta, em que a linguagem é pouco criativa e nem sempre reveladora da identidade e autenticidade de cada um; hoje é tantas vezes visível que raramente se comunica com verdade ou se escuta profundamente o outro. Perante este diagnóstico, Rodrigues (1998) (2013), advoga a necessidade de desenvolver o uso de outras formas de linguagem, como forma de maior autoconhecimento e de aprofundamento da experiência humana, seja ela individual ou social, para que assim sejamos uma sociedade mais sã. Rodrigues (1998, p. 42) refere o papel da música, enquanto linguagem não-verbal por excelência, para descobrirmos “a nossa voz mais íntima e mais verdadeira”.

Para aceitar o desafio lançado pelo autor anteriormente citado, decidiu-se desenvolver um projeto de intervenção onde participa a música e outra das várias linguagens não-verbais indissociavelmente ligada a esta: a dança.

A dança é hoje uma das formas de realização humana que suscita mistério e pesquisa, pois, enquanto manifestação artística, encerra em si um lado de autorrevelação humana e das suas várias dimensões. Enquanto arte, tem como característica espelhar o artista, tanto como “libertar-se dele” e valer por si, como um produto criado “sem dono”, numa obra que perdura para lá da vida daquele que a criou.

Procurar definir a dança como um fenómeno, tão imanente como ancestralmente obscuro, pode levar-nos a encruzilhadas entre o discurso dos conhecimentos históricos, científicos e religiosos. Trata-se de um diálogo entre linguagens diferenciadas: do rigor da ciência à metáfora da religião.

A seleção bibliográfica poderia facilmente levar este estudo acerca da dança às danças orgiásticas dionisiacas da Grécia Antiga como aos movimentos rígidos e perfeccionistas das coreografias das danças sociais da corte francesa de Louis XIV. Porém, esta investigação acerca do que se escreve sobre a dança, mais do que um estudo de época ou de uma vasta “história fenoménica”, procura estudar o que é o fenómeno da dança em abstrato, para compreender posteriormente, no contexto das atividades expressivas, o seu potencial dentro da inclusão e do desenvolvimento humano, enquanto atividade integradora da aprendizagem humana.

É também necessário contextualizar a dança específica com que se realiza este projeto de intervenção para melhor se compreender a sua especificidade e necessidade de aplicação. O tango argentino, mais do que uma forma de dança, é uma forma de cultura. Tal, por si só, careceria de um estudo mais alongado para contextualizar socialmente e com detalhe os seus

princípios e códigos sociais. No entanto, pretende-se apenas fornecer as informações necessárias para compreender este fenómeno, apresentando os aspetos históricos e sociais do binómio indissociável “música-dança” no tango argentino.

O estudo e a compreensão do fenómeno da dança – em particular do tango argentino como forma de dança específica – permite compreender melhor o que se aprende e como se pode aprender a dançar, independentemente das dificuldades de desenvolvimento e competência. Afinal qualquer um, quando procura aprender algo de novo, parte das suas capacidades – e incapacidades – em busca do sucesso na aprendizagem.

Os dados transmitidos acerca da cultura e das competências aprendidas nesta dança tornam a sua metodologia de transmissão um caso de estudo igualmente pouco aprofundado. Monette (1998), Lavocah (2012), Amenábar (2009) e Mastrolorenzo (2012) referem a história das transformações musicais e técnicas da dança ao longo da história de um país, de uma cultura e de um pensamento *porteño*, tipicamente emigrante e saudosista.

Hoje, quando se olha para o ensino do tango, vê-se que a forma de transmissão é condicionada por quem o transmite. O ensino do tango argentino pode ser o mecânico exercício de “ginásio de movimentos do corpo” mas, tal, afastá-lo-ia da música [como referem Lavocah (2012) e Amenábar (2009)] e levar-nos-ia, segundo o sentido de Gil (1997) e (2001), a um simulacro do ato de dançar, sem intensidade e pouco verosímil, sendo capaz de enganar, quando muito, os que não sabem o que é dançar ou que nunca sentiram que dançaram.

O tango argentino poderá levar a ocorrer, em cada ser humano, um profundo processo de interiorização, desenvolvimento e transformação da sensibilidade e da compreensão de si mesmo e dos outros. No entanto, esta afirmação, para ter valor científico, carece de verificação analítica e experimental e não, apenas, vivencial.

O facto das referências bibliográficas apontarem tendencialmente para temáticas parciais do propósito do estudo e intervenção deste trabalho – não relacionando as Pedagogias Ativas e Expressivas com o Tango Argentino – constitui um dos motivos da necessidade da sua realização: contribuir para o desenvolvimento de uma “área cinzenta” do conhecimento científico e da prática pedagógica. Este é o seu carácter pioneiro e inovador, tornando este trabalho um primeiro esforço de progresso de uma área de conhecimento ainda por desenvolver, fundamentando a pertinência da sua realização.

1.2. Motivações profissionais

O autor deste trabalho é licenciado em Filosofia e foi professor de 2003 a 2012, no ensino secundário. Visitou muitas escolas e, muitas das vezes, ficou com as turmas sobranes (as que os outros professores não quiseram escolher).

Tendo em mente que um professor pode marcar um aluno, a frase que a Dra. Maria José Figueiroa-Rêgo disse, algures em 2003 – “«Bons alunos» não formam um professor; agora «maus alunos» ... esses são um desafio a qualquer professor e podem torná-lo melhor profissional” – nunca mais foi esquecida, e passou, com a prática pedagógica, a ser, compreendida quiçá, com renovado sentido.

A experiência profissional realizada ao longo dos anos levou a um itinerário de larga geografia continental, na lotaria profissional que é ser professor, encontrando os mais variados contextos educativos, mantendo o refrão tradicional de receber sempre “as últimas turmas”: alunos de cursos profissionais, cursos de aprendizagem de jovens adultos, cursos educação e formação de adultos, escolas com contextos sociais difíceis e, até, um estabelecimento prisional, foram lugares de passagem vivida e de confirmação e aprofundamento da verdade do adágio do parágrafo anterior.

De 2012 a 2016 o autor integrou sucessivas equipas de formadores da formação de adultos em contexto profissional, sendo que muitos destes apresentavam perfis de risco ou percursos escolares desviantes.

Vivências como estas permitem compreender que o sucesso, no desenvolvimento de competências, está umbilicalmente ligado à relação, e esta, à motivação.

A condição essencial no desenvolvimento em contexto escolar, tantas vezes encontrada nesses anos, é que, da empatia mutua professor-aluno/turma, nasce o *pathos* de querer aprender – de querer explorar, descobrir, ir mais além. Tal, muitas vezes terá motivado o autor deste projeto a inventar outros projetos (desde o teatro à dança) como elemento unificador de um sentido vital e não só escolar, como forma de defender a tese de que uma escola convida à criação de sentidos, à concretização de “ideias diferentes” dos, diferentes, que têm ideias.

Em 2006, à ocupação profissional de professor do ensino secundário acrescentou-se uma pós-graduação – na Faculdade de Letras da Universidade do Porto em Filosofia com Crianças e Jovens – e a sua aplicação em estágio, em turmas com alunos com necessidades educativas especiais. A adaptação constante de estratégias criativas tendo em vista o desenvolvimento cognitivo dos alunos foi aplicado nesta etapa e ramificado por todo o tipo de

perfil encontrado. O conhecimento aprofundando da metodologia de Matthew Lipman² serviu de suporte a todo este percurso. Mais tarde essas competências criativas foram também aplicadas na docência de ações de formação a professores que se procuravam especializar nesta área, permitindo ao autor lidar com uma nova população/novo desafio de aprendizagem – a população docente.

O progresso nesta nova função de formação docente permitiu que, em 2016, à lecionação nesta área se juntasse a coordenação de toda a área de Filosofia com Crianças e Jovens na Cooperativa de Ensino A Torre.

1.3. Motivações pessoais

Sendo o autor estudioso e praticante do tango argentino desde 2002 e professor de tango argentino desde 2010 – lecionando, há sete anos, populações com características específicas e tão diversas como são a população adulta, infantojuvenil e a população com dificuldade intelectual e desenvolvimental – apresenta já experiência e reflexão nesta área que permitem uma constante exigência na aplicação de metodologias específicas atentas a cada tipo de público e para cada perfil de desenvolvimento específico de cada aluno.

O estudo aprofundado desta dança, ao nível da aprendizagem como da pedagogia, leva a uma compreensão muito mais aprofundada da mesma e permite observar características importantes, nem sempre visíveis ao olhar da pessoa comum, que distinguem o Tango Argentino (TA) de todas as outras danças.

Mesmo sendo difícil definir, de uma maneira breve, o que é o tango argentino, poderia dizer-se que a profundidade da experiência vivida nesta dança não deve em nada à profundidade, no sentido etimológico, de uma experiência religiosa. É preciso acrescentar, contra os estereótipos que apresentam do TA a imagem de uma dança exagerada e caricatural, que o TA é uma cultura e uma dança essencialmente relacional.

Uma dança a par supõe sempre capacidade de comunicação, de relação com o Outro e de inclusão (pelo menos comunicativa). No TA, a unificação total num abraço esbate as fronteiras do padrão social e constrói um intervalo de proximidade próprio (sensitivo, afetivo)

² Matthew Lipman, foi um pensador norte-americano, que no final do séc. XX, foi fundador de uma nova abordagem relacional entre a Filosofia e pessoas de todas as idades, desmistificando que, para saber filosofar, é preciso saber muito da história da filosofia. A Filosofia com Crianças e Jovens foi desenvolvida para mostrar que a “arte de saber pensar” sobre um determinado assunto, consiste na capacidade cognitiva e crítica de refletir, ponderar, analisar e decidir o que é, para cada um dos seres humanos, o mais importante sobre um determinado assunto. Para este autor a tônica na expressão clara, argumentação lógica e analogia sem limitações criativas torna o ato de pensar um ato criativo e identitário.

separado da realidade social exterior a este universo particular. Este relacionamento, feito pelo contacto físico do abraço, desenvolve um tipo de comunicação e de relação com o Outro distinto do contexto cultural da palavra – afinal, aqui não se fala, a música é que “fala” – e desenvolve uma capacidade de comunicação através da linguagem não-verbal.

Dado o autor deste trabalho realizar a prática de vários anos do TA, enquanto aluno e professor, e reconhecer o contributo desta atividade ao nível de várias áreas – afetiva, emocional, social e cognitivo-motora – considerou indispensável procurar realizar um estudo cientificamente orientado da sua utilização e aplicação.

1.4. Limitações do estudo

Das várias dificuldades encontradas sublinha-se que, parte delas, resultam da dificuldade natural de estar a investigar e intervir numa área ainda não conhecida cientificamente. Face à ausência de “guias diretos”, foi necessária a utilização uma entrevista de especialista, de “fontes indiretas” do “estado de arte” para poder definir o nosso mapa conceptual de estudo científico.

O que se encontra, em contexto mediático, são algumas “aplicações não-científicas”, ou seja, reportagens televisivas ou aplicações (sem suporte metodológico para poderem ser utilizadas como autoridade neste trabalho) em que o tango argentino é utilizado como forma de manter processos cognitivo-motores em doentes de Parkinson e atrasar a perda de memória em doentes com Alzheimer.

Esta prática já foi noticiada nos jornais da Argentina e é denominada genericamente “Tango Terapia”; é observável, também, em alguns sítios *online*, algumas reportagens em que se referem algumas experiências-piloto com pessoas com demência como forma de “terapia relaxante” o que é manifestamente distinto do que é visado neste trabalho e insuficiente nesta área do ponto de vista científico.

Nenhum destes elementos referidos apresentam conhecido suporte científico e metodológico o que torna ilegível a sua utilização. Também não partilham elementos metodológicos utilizados com o enfoque na musicalidade e ausência coreográfica como assinalam Amenábar (2009) e Mastrolorenzo (2012).

Além disso, é preciso ter em conta os riscos que representam a análise científica da dança que é, na sua essência, uma experiência expressiva, ativa e irrepetível. Como refere Gil (2001) dar um contexto e uma lógica à dança como atividade pedagógico-expressiva é já sair do ato de dançar para o campo da ciência que analisa o fenómeno de forma controlada e

delimitada, medindo as respostas dos intervenientes, levantando hipóteses indutivas e relações dedutivas.

PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1.O Tango Argentino como cultura e dança

Os traços de identidade do TA são mundialmente reconhecidos como fenómeno cultural ímpar, desde 2009, pela UNESCO (2009), como Património Cultural Imaterial da Humanidade.

2.1.1. Elementos históricos e caracterização cultural

O TA assemelha-se a um movimento de cultura popular que perpassa a comunidade rio-platense (Assunção, 1998). Dados históricos da segunda metade do século XVIII indiciam a existência de manifestações populares relacionadas com um tipo de música e de baile a par que apresentava características diferenciadoras de outras formas de dança. A palavra “tango”, como refere Salas (1998) não apresenta uma definição única, existindo já referenciada em alguns documentos dessa época, mas pouco se sabe dela. A própria música, segundo Assunção (1998), aparece documentada pela primeira vez na década de 1870 com a expressão “tango-milonga” associada à comunidade negra. Salas (1998, p. 274) refere que:

Não existe acordo entre os autores sobre a etimologia da palavra. O som “tango” apareceu muito antes da existência, ainda que remota, da dança tal como se conheceu no final do século no Rio de la Plata. Na edição de 1803 do Dicionário da Real Academia Espanhola, aparece o registro como variante de “tángano”, “o osso ou pedra que se usa no jogo com esse nome”. Posteriormente, na edição de 1899, “tángano” é definido como “festa ou baile de negros e de gente do povo na América” e (mesmo parecendo estranho), apenas na edição de 1984, e como segundo sentido, a Real Academia se apercebeu da existência do tango como “baile argentino, difundido internacionalmente, de par abraçado, forma musical binária e compasso de dois por quatro”.³

Enquanto fenómeno e expressão da população, o tango nasceu na baía do Mar de la Plata e desenvolveu socialmente um conjunto de comportamentos, de hábitos e de formas sociais que são a face visível da época em que se encontravam inseridos. Ao contrário do que aconteceu em movimentos europeus artísticos ou manifestos fundadores de uma forma de pensar estética, ética e comunitária – como é o caso, por exemplo, de movimentos como o surrealismo – o tango não é um movimento criado e organizado por um grupo de pessoas, mas sim um espelho da cultura rio-platense (argentina e uruguaia) pulsante em duas grandes metrópoles, Buenos Aires e Montevideo (Ferrer, 1999); a capital argentina será o palco principal do desenvolvimento cultural deste fenómeno devido a um conjunto de fatores, onde se destaca a presença de músicos excecionais, de uma comunidade de bailarinos apaixonados pela vida boémia que o tango proporcionava e de acontecimentos políticos que determinaram a

³ Tradução própria

história do tango como um retrato da própria imagem da história de vida do povo argentino e da cidade de Buenos Aires. Como refere Monette (1998, p. 30):

(...) a história do tango que se inicia na época de Gardel - na medida em que o tango começa a contar a sua própria história. Não existia ninguém, na origem para fazer a crónica dos primeiros passos do tango. Antes de 1910, é a conta-gotas que o tango deixa alguns traços. Os jornalistas argentinos falam dele muito raramente; nem os romancistas do meio, nem os músicos nem os viajantes que demandam a Argentina no fim do século XIX dão verdadeiramente conta da sua existência. Aconteceu, com o tango, o que acontece com a maior parte das criações populares: o fenómeno só começa a deixar marcas no momento em que as classes possidentes o integram na sua própria cultura.

Reduzir a história do tango à história da música ou do baile é reduzir a história da vida de alguém à narração de apenas uma parte dos seus episódios importantes. O tango é por isso um fenómeno cultural polissémico e caracterizado, por normas, princípios éticos e códigos de comportamento de uma comunidade e cultura que foi mudando ao longo do fim do século XIX, de todo século XX e que continua até aos dias de hoje. Conhecer o TA é conhecer a sua música, a sua dança, a sua poesia e toda uma forma de estar, ser e agir, característica de um povo que se formou de influências de múltiplos povos e fluxos migratórios (Ferrer, 1999).

Historicamente, podemos identificar épocas específicas de contexto cultural – do início dos anos 20 até meio da década de 30 – em que os bailes decorriam nos salões decadentes dos cabarets locais dos bairros pobres de Buenos Aires, onde os (muitos) homens imigrantes (em busca do ouro e prata do Rio de la Plata) “competiam” em busca de uma aventura amorosa com as poucas “senhoras da vida” do cabaret. Nessa época, dançar tango era considerado uma atividade promiscua, pecaminosa e socialmente identificada com “homens boémios” e “mulheres da vida fácil”. Como refere Monette (1998, p. 39):

O tango é a música de um povo de desenraizados que não para de sonhar com um passado ideal que sabe irreversivelmente perdido. A passagem destruidora do tempo é uma das temáticas centrais do tango, inscrevendo-se numa espécie de pessimismo sereno de que a figura de Gardel é, por sua vez, a cicatriz e o antídoto.

Durante a década de 30 e, depois da presença de Gardel em Paris e a sua morte, o tango deixa de ser visto como uma coisa marginal para ser batizado como embaixador de um povo, símbolo de identidade e cultura argentina na Europa e no mundo. Neste sentido, refere Monette (1998, p. 39):

Os efeitos da passagem do tempo vêm-se contrapostos pela imagem lendária de Gardel. Na eterna juventude que ele adquire ao morrer, sem estar degradado pela idade, o cantor torna-se uma personificação vitoriosa mas mórbida da esperança fundamental do tango: sobreviver a todas as derrotas, a todas as feridas – as do amor e as da emigração mas, sobretudo as do tempo que, longe de compor as coisas, descobre-se ser, com a morte, a arma de que tudo se serve, todos os acontecimentos e todas as pessoas que deixam cicatrizes nas nossas vidas.

Este desenvolvimento e visibilidade do tango protagonizado por Gardel prestigiou e aumentou a reorganização social deste baile onde, no início da década de 40, dançava, lado a lado, o pobre e o rico nas coletividades de bairro de Buenos Aires. Estes aspetos desenvolveram no baile de tango, denominado milonga, um conjunto de comportamentos orientadores da ação e da boa etiqueta social. A palavra milonga é referida por Salas (1998) como tendo passado por várias etapas de significado, estando referenciada como sendo um baile desde 1872.

A década começada em 1940 traz o tango para os salões de classe média e alta da burguesia de Buenos Aires, onde se emancipa da imagem social prévia e se torna “coisa de família”, vizinhanças e bairros por toda Buenos Aires. Torna-se um fenómeno tão popular que são conhecidas fotografias onde milhares de pessoas se veem a dançar em praças cheias e animadas por orquestras gigantes. Torna-se um fenómeno cultural massivo em tudo semelhante, na afluência, às idas ao futebol (Ferrer, 1999) ou ao fenómeno do teatro grego para a população ateniense, no auge da civilização grega. Na capital argentina todos participavam desta festa cultural.

Note-se que na década de 40 já o tango não era sequer recordado como “neto dos cabarets” (Assunção, 1998). De 1935 a 1945 Buenos Aires fervilha musicalmente e verifica-se a criação e profusão de obras musicais de tango em maior quantidade e qualidade. Como refere Monette (1998) o desenvolvimento musical na chamada “Idade do Ouro” do tango terá um papel nuclear no seu crescimento popular.

Quando a ditadura militar derruba Juan Domingo Perón em 1955 e se funda a “revolução libertadora”, a sucessão de golpes militares e a constante instabilidade política e restrição de comportamentos sociais asfixia liberdades e direitos. Várias ditaduras militares tomam conta dos destinos do país até 1983. Neste período, a escassez de milongas e a sua clandestinidade fez com que o TA passasse a ser manifestado, maioritariamente, como música de espetáculo.

Enquanto baile, o tango torna-se de novo marginal: escondem-se em caves as milongas, agora por motivos políticos. Salienta Monette (1998, pp. 212-213) que durante o período de ditadura:

Mesmo certos registos mais antigos de Gardel serão retirados das frequências por razões de má qualidade técnica! Outros discos mais recentes, como os do *Cuarteto Cedrón* por exemplo são não somente interditos de difusão como a simples posse de uma das suas gravações é considerada como delituosa. Os poucos disco de tango produzidos sob as ditaduras são em 90% dos casos reimpressões de registos antigos.

Enumeravam-se mais de 600 orquestras portenhas no tempo de Perón; são quando muito uma dezena em 1976! As juntas toleram, apesar de tudo, um certo tango muito conservador e edulcorado (o tango *for export*) por causa do seu valor como atração turística. As poucas salas onde se continua a tocar tango nos anos sessenta (como *El Viejo Almacén*) praticam preços

totalmente inacessíveis ao público popular, equivalendo aqui um simples consumo ao salário semanal dum operário!

Assim, independentemente do seu posicionamento político, a maior parte dos músicos de tango vê-se mais ou menos constrangida ao exílio. Esta situação dará azo a uma renovação obrigando o tango a partir de raízes mais profundas.

Até à saída da Argentina da instabilidade social e política, o tango manter-se-á, de novo, oculto da sociedade comum até ao seu ressurgimento, na democracia. Para a juventude nascida no tempo da “revolução libertadora”, o tango era também uma música datada e antiquada face ao crescimento da “música da moda”, importada dos Estados Unidos, chamada *rock and roll*.

Quando a Argentina se abre de novo à cultura europeia no fim da década de 80, desperta da sonolência de uma ditadura que fora a sua clausura. A cultura *tanguera* era vista como um passado de uma geração já longínqua e apagada por quase trinta anos de ditaduras: uma expressão perversa, algo machista e exibicionista de uma cultura noturna e boémia.

As manifestações sociais e comportamentos em milonga eram, então, “costumes estranhos à juventude” que olhava para esses hábitos, não como sinais de respeito e cortesia, mas como formas de estar na vida de avós que não “estavam na moda”. A Argentina dos anos 80 tinha nas milongas alguns dos jovens de antes da época da ditadura, agora com mais de cinquenta anos, sendo a milonga socialmente considerada como uma espécie de passatempo antigo e datado, onde os poucos adeptos mais novos presentes eram familiares que acompanhavam os mais velhos nestes locais de dança.

Do fim da década de 80 em diante, o tango voltou a “estar na moda” e tornou-se uma forma ativa de negócio e de autopromoção da cultura argentina. Para este fenómeno e como refere Salas, muito contribuiu o espetáculo “Tango Argentino”, estreado no teatro Chatelet de Paris em novembro de 1983. Segundo refere Salas (1998, pp. 275-276):

(...) o êxito do espetáculo, a sua permanência por mais de 10 anos em tournée por distintas capitais europeias, o continuado entusiasmo nas suas apresentações da Broadway, foram responsáveis pelo ressurgimento do tango no final do século vinte, incluindo a sua reaparição na Argentina.⁴

As idas de estrangeiros a Buenos Aires e os espetáculos de tango na Europa enchem capas de jornais e a imagem da Argentina passa a ser indissociável do tango argentino (Monette, 1998).

Doravante o fenómeno cresce, apoiado na curiosidade e valorização da música que chegava à Europa, destacando-se, nesse contexto, a obra de Astor Piazzolla. A partir da música

⁴ Tradução própria

e dos espetáculos, o tango argentino não precisa de contar a sua história para ser, agora, embaixador de uma cultura contemporânea e cativador de uma ideia de vida para lá dos preconceitos históricos.

Doravante nascem as escolas de tango para todas as idades, exportam-se professores de tango para a Europa e existem algumas escolas de tango para crianças (Ferrer, 1999). Estas serão precursoras da tentativa de incorporar no currículo escolar – numa abordagem rudimentar do folclore argentino – o tango com outras danças tradicionais, como a *chacarera* ou o *gato* – que seriam ensinadas para que todos os argentinos pudessem aprender e cuidar desse património cultural.

O tango torna-se um meio de subsistência para argentinos e um caminho de sucesso a explorar por todo o mundo. Professores, bailarinos e curiosos das milongas emigram da Argentina para o mundo em busca de melhores condições de vida, fama e fortuna. Entre conhecedores, muitos são sobreviventes e lutam para poder ajudar as suas famílias. Com a crise económica na Argentina agudizam-se dificuldades financeiras graves a muitas famílias argentinas, que só uma década depois, se reequilibram.

Atualmente, o tango conseguiu cativar aficionados no mundo inteiro. Sendo reconhecido em todo o mundo, reúne milhares de praticantes de todas as nacionalidades, havendo milongas espalhadas nas cidades principais de todos os países. Buenos Aires é hoje lugar de “peregrinação” de todos os aficionados por ser o lugar onde o TA nasceu e o lugar onde qualquer bailarino deseja regressar.

As milongas, atualmente, são lugares onde se pode encontrar todo o tipo de praticantes. Outras pessoas, outras formas de viver o TA, outros estilos de baile de TA, outras formas de comunicar e todas faixas etárias. Como Uchitel (2014) descreve:

Ali podem encontrar-se pessoas diferentes, de todas as escolas e, naturalmente, geram-se cruzamentos. Em Buenos Aires não é estranho ver uma mesa de grandes milongueiros ao lado de uma de bailarinos jovens, uma mesa de pessoas de outros países junto a uma de pessoas locais inexperientes e curiosos; alguns vestidos elegantemente outros menos, uns dançam de sapatos de tango, outros com ténis ou com chinelos... O tango permite-se incluir, e na prática essas diferenças de estilos tornam-se mais difusas, difíceis de estabelecer. Em cada um desses lugares, nessas interações, constrói-se coletivamente a milonga e, ao mesmo tempo, vai-se transformando o próprio baile.⁵

2.1.2. Comportamento social – códigos de baile

Os códigos de baile podem ser definidos como o conjunto de normas e comportamentos sociais esperados dentro de um baile social de tango argentino denominado milonga. Têm como

⁵ Tradução própria

propósito definir a forma de agir para fazer parte do grupo social, denominado de forma genérica como milongueiros, isto é, aqueles que vão às milongas, aqueles que sabem o que está correto neste espaço social. O papel dos mais velhos na milonga é transmitir o conhecimento adquirido, a cultura passada por outras gerações. Assemelham-se a chefes tribais que transmitem o conhecimento e cultura dos antepassados para que haja respeito pelas “ideias antigas”. São “os guardiões da milonga”.

Os comportamentos definidos pelas “invisíveis” normas locais não estão propriamente registados na parede ou num “manual”. No entanto, e, dado que na sua maioria, os frequentadores são conhecedores do que é uma milonga e os mais novos são iniciados por familiares ou aficionados, há o cumprimento genérico de estrito código de conduta, que vai desde a indumentária aceite para entrar no local até à forma de convidar e se movimentar na pista. Até à década de 80 quem não cumprisse os preceitos corretos e não dançasse cumprindo a conduta podia ser convidado a sair da milonga pelo *guarda-pistas*, figura que observava a pista e zelava pelo bom nome e reputação da milonga.

Nas milongas mais tradicionais os *guarda-pistas* perduram até hoje. Assim, é esperado que se vá bem vestido (homens muitas vezes de fato e mulheres de vestido), bem perfumado e limpo, apumado, como que para uma festa. Apenas é admitido o convite, para dançar, à distancia, por *cabeceo* – movimento suave da cabeça do homem perante a troca de olhares entre homem e mulher. A mulher, caso queira aceitar, acena que sim com a cabeça de forma subtil ou sorri. Este engenhoso “jogo social” permite a cada pessoa dançar com quem quer e, simultaneamente, ocultar as rejeições, dentro do grupo de participantes da milonga.

A visão mais convencional (e tradicional) do estereótipo do TA é mais caricatural e exagerada. No entanto e numa descrição mais objetiva e menos efabulada por exibições de palco, Monette (1998, p. 76) apresenta a seguinte descrição de um par de TA que dança numa milonga:

O homem dirige: deve prever o encadeamento das figuras tendo em conta o espaço disponível entre o movimento dos outros pares na pista. A sua parceira deve estar completamente atenta, à espera dos sinais (...). A mulher deve, pois, ter inteira confiança no seu parceiro na medida em que, movimentando-se quase constantemente por recuos, não vê literalmente nada.

O comportamento social esperado inclui também o que se passa dentro da pista de baile e não apenas no ato de convidar. A pista de baile organiza-se, à semelhança de uma rotunda, em “faixas de rodagem concêntricas” denominadas *líneas de baile*. O fluxo do baile desloca-se no sentido contrário ao dos ponteiros do relógio, não sendo permitido fazer marcha atrás nem ultrapassar o par da frente. Durante o tempo de dança o par não deverá mudar de *linea de baile*.

O par, que deseja dançar, não pode entrar na pista de imediato, necessita de uma “autorização” do líder do par que, na pista, se aproxima. Esta autorização não verbal é também ela um outro tipo de *cabeceo* ou anuência entre o líder do par na pista e o líder do par que nela quer entrar. Esta autorização, lembra o comportamento na estrada quando um automobilista quer entrar numa estrada e aguarda que lhe seja dada passagem/indicação por parte de outro automobilista para entrar.

Uma vez dentro da pista é preciso saber como dançar e tal, mais do que passos, é definido socialmente pela forma como o par respeita os pares da pista que o envolvem.

Além das regras de circulação, há também a proibição de certos movimentos na pista por poderem pôr em perigos os pares circundantes. Assim, levantar os pés do chão, com a pista de baile cheia, pode ter as mesmas consequências que caminhar contra o sentido da pista de baile. O praticante pode ser advertido e, até, expulso da milonga por “não saber dançar”.

Assim, é da responsabilidade do líder a gestão do espaço e a circulação na pista enquanto o seguidor pode tranquilamente fechar os olhos e concentrar-se na comunicação. Quando terminada a dança, o líder/homem leva a seguidora/senhora à sua mesa, agradecendo-lhe.

Na verdade, todos estes comportamentos são manifestações de um certo código de respeito social aplicado ao microcosmo do baile de tango. Estes princípios permitem segundo Ferrer (1999) e Mastrolorenzo (2012) que o baile social seja ordenado “naturalmente”, como um lugar ideal de organização social que permite que todos saibam como bem conviver.

2.1.3. Caracterização genérica da dança do Tango Argentino

Sendo, desde que se conhece, uma dança a par, o TA passou por variações que nunca puseram em causa essa natureza. Assim, existem dois papéis: o de “liderar” ou propor uma interpretação musical da música, expressa no movimento do par, e o de “seguir” ou apreender essa interpretação da música através da relação com o parceiro. Tradicionalmente o papel de líder é atribuído ao homem e o de seguidor à mulher. Porém, com a emancipação cultural dos anos 90, mesmo em Buenos Aires, estes papéis já não seguem necessariamente essa norma tradicional.

Esta dança não é apenas uma comunicação a dois: é, na sua essência, um baile social, partilhado por pessoas dentro da pista e à volta dela. A música está organizada de forma a permitir a troca de pares, aproximadamente a cada 10/15 minutos, potenciando as características sociais do baile. Na pista, cada par “organiza” os seus movimentos tendo em conta a forma como o par da frente se desloca, estando por isso ligado a este. Este processo acontece entre todos os pares da pista dando origem a um espaço de harmonia integradora.

Originariamente não coreográfica, esta linguagem é um léxico criativo de improviso que obedece a regras de sintaxe corporal e relacional.

O abraço é, a par da música, um dos aspetos essenciais. Como aponta Assunção (1998) dançar é abraçar o Outro e nunca o perder – seja qual for a interpretação musical escolhida ou a expressão, os movimentos, ou, como mais vulgarmente se diz, os “passos” escolhidos. O abraço que une duas pessoas e as torna “num só” é o princípio que mantém o tango argentino como dança ímpar. Esta ligação, também chamada por Ferrer (1999) de conexão é uma forma de relação entre os dois elementos do par que proporciona naturalmente uma sintonia entre ambos, ao nível corporal e emocional, que gera um espaço de intimidade onde o par, verdadeiramente, dança.

Estas características de baile permitiram desenvolver vários estilos sem, no entanto, alterar os princípios aqui descritos e que se constituem como a essência de um baile, “filho” da música e da cultura de um povo que sofreu várias provações desde 1890 até aos dias de hoje.

2.1.4. A música de tango e a sua união à dança: musicalidade

A abordagem aqui apresentada da música não é a forma de analisar de um especialista – ou seja, de um músico – ainda que possa ter alguns pontos de contacto com a maneira como este compreende a música, dentro dos conceitos da teoria musical. Pretende-se olhar para a música a partir da escuta musical, pois o bailarino não é um músico, nem necessita de saber tocar ou compreender a música como este.

Um(a) bailarino(a) de tango é um “interpretador da música”, é aquele(a) que a ouve com detalhada atenção e consegue matizá-la no seu movimento. No caso do tango argentino é, melhor dito, o movimento uno de duas pessoas que dançam a par variando detalhadamente a sua dinâmica em favor da coincidência com a música que se propõem interpretar. Estas variações de dança estão relacionadas com a quantidade e a qualidade de movimentos realizados e com o constante ajuste dinâmico de sincronismo som-movimento a que chamamos cadência musical de baile. A este aspeto refere-se Allen (1998, p. 11) ao definir o conceito de cadência como “fraseio. (...) É uma forma de interpretar a coreografia própria na qual o princípio e o fim de uma série de padrões [de movimento] termina simultaneamente com o final dos oito tempos musicais”⁶.

⁶ Tradução própria

A definição que Allen apresenta aponta para uma espécie de regularidade interpretativa pré-organizadora da música; este padrão pode ser visto como coreográfico no sentido de estar já pré-definida a velocidade de interpretação da música. Por isso, é comum ouvir dizer que se dança tango de certa maneira – em certa dinâmica de velocidade para estar na música – ou, agora dito, na cadência musical do ritmo que é comum a todos os tangos. Cadência é assim a forma padrão/esperada de interpretação do ritmo de uma música. Este aspeto é muito importante, porque na aprendizagem do tango argentino, aprender movimentos e expressá-los são duas competências distintas. Sintonizar naturalmente o binómio mente-corpo no padrão rítmico esperado é ser coincidente com o tipo de ritmo presente. Isto significa, na “gíria” de aficionados de tango, dançar “tango com cadência”, significaria algo como “dançar aquela música à velocidade perfeita do padrão que ela tem” (Amenábar, 2009).

Pode-se caracterizar genericamente a escuta musical do tango argentino como dividida em, pelo menos, duas estruturas que interagem e se correlacionam entre si: o ritmo e as estruturas melódicas/melodia.

Para além desta caracterização válida para todas as músicas, para quem dança TA, podemos distinguir como dançáveis três tipos de música, que são a que são dançadas em baile social de tango argentino, ou seja nas milongas: o tango, o *vals* e a milonga (a palavra é equívoca pois tem dois referentes: pode remeter para o sitio onde se dança – o baile – ou para um “tipo de música”, com um tipo de ritmo particular). Monette (1998, p. 60) sobre a palavra milonga acrescenta:

Quando a palavra milonga começa a ser utilizada para designar a música que se dança à maneira de milonga, com as *milongueras*, o termo serve para identificar as peças de ritmo relativamente rápido aparentadas com o candombe. (...) menos negra a milonga manifesta (...) reminiscências de melodias tradicionais provenientes do folclore que as desenvolveu entre as populações camponesas a partir de músicas de origem espanhola. Mas começam igualmente a notar-se-lhe influências emigrantes A melodia evoca a tarantela italiana; é tocada à guitarra o que contribui para lhe dar uma cor mais mediterrânica; começa a empregar-se o violino com um acento melado que lembra as tradições da Europa do Leste.

Neste enquadramento social e multicultural de um contexto imigrante Monette (1998, p. 60) descreve:

A milonga que assim nasce é uma música de festa. Sorridente e prazenteira, torna-se rapidamente a rainha dos bailes populares. Associamo-la à nova sociedade dos *arrabales*. E porque é identificada à gente de mau porte, a milonga vê-se confinada aos lugares da má vida; ela será tocada, se não nos bordeis, em todo o caso nas festas populares olhadas com maus olhos pelos bem-pensantes do centro da capital.

Apesar de cada um destes três tipos de música acima referidos ter características próprias que os distinguem, quem dança tango argentino utiliza o mesmo vocabulário de dança

(isto é a mesma forma de dançar, os mesmos “passos”) adaptando a sua dinâmica – ou agora nomeável cadência – para coincidir com o tipo de música escutado.

Pode-se afirmar que, do ponto de vista da escuta de um bailarino, as principais diferenças entre estes três tipos de música acima referidos prendem-se, genericamente, nas estruturas rítmicas particulares de cada género e não na(s) melodia(s) de cada peça musical. Assim, pode-se afirmar que dançar tango, *vals* ou milonga supõe apresentar diferentes cadências, e, portanto, diferentes “velocidades padrão” de interpretação rítmica, independentemente da sua estrutura melódica.

No entanto, há que ter em conta, ainda, que cada música pode ser interpretada por diferentes orquestras (sensivelmente em número de vinte as orquestras mais conhecidas e escutadas numa milonga), tendo cada uma o seu estilo interpretativo, e, portanto, cada uma apresenta variações de partitura e princípios de orquestração e ênfase sonoros distintos. Ainda que mantendo, genericamente, os “padrões”/tipo de música de que se trata, os matizes melódicos e algumas pontuais transformação/accentuações rítmicas podem variar, permitindo ao bailarino que escuta compreender que é a “mesma música” (mesmos adágios, mesmas notas generalizadas) mas não é a “mesma versão” (tem variações de acentuação rítmica, pausa, acentuação de melodia) pois apresenta surpresas em pedaços que a constituem.

Por isso Uchitel (2014, p. 193) refere, relativamente a dançar diferentes orquestras:

A música inunda todos os cantos. É uma das suas propriedades expansivas. Tudo por ela é tocado e a tudo confere a sua vibração, o seu humor, o seu espírito. Assim, cada orquestra com as suas particularidades, desperta de imediato nos bailarinos (mesmo nos que permanecem sentados) uma forma de sorriso interno, um tónus muscular e uma reatividade distintos. Com Di Sarli, há algo de leveza e romance, principalmente com os temas instrumentais, é delicado e toda a pista é um mar manso de abraços. Com Canaro, a pisada torna-se mais à terra, como se essa sonoridade alterasse a densidade do corpo, o seu peso. Com Pugliese, por outro lado, podem ver-se ilhas em pausa, extensões secretas, toques profundos y ataques repentinos. Em cada paisagem, os movimentos do tango, que são os mesmos, e os de cada bailarino e bailarina adquirem outra picardia, dizem outras coisas.⁷

De acordo com Amenábar (2009), o que se espera de um bailarino de tango é que ele se mova dentro do tempo “2 por 4” da música de tango argentino; no entanto, o propósito mais ambicioso é que consiga ter a sensibilidade e a consciência de, quando a música lhe “pede mais” do que o padrão de dinâmica dado pela cadência, saiba seguir a música para lá dessa “simplificação” de base. Pensando num patamar de interpretação ainda mais complexo, que

⁷ Tradução própria

adapte os seus movimentos ajustando-os a cada frase musical que escuta, por forma a adequar o seu estilo dinâmico.

A aquisição de uma “dinâmica de movimento”, refere Amenábar (2009), que coincide com as estruturas da música é chamada vulgarmente de *musicalidade*, que mais não é do que a capacidade que uma pessoa (ou par) tem de se “tornar a música”, isto é, expressar por meio do seu corpo e do seu movimento a música que ouvimos. Esta é uma das competências mais importantes a desenvolver num bailarino ou par de bailarinos de tango argentino.

Ao contrário do que possa parecer, o nível de baile não é um reflexo da variedade do vocabulário de movimentos ou “passos” pois, faltando a musicalidade, a profusão de movimentos é absolutamente inútil. Igualmente, coreografias ou conjuntos de passos e movimentos “fixos” memorizados, não fazem sentido num baile social onde se dança entre gente conhecida e desconhecida sequências de músicas que não se podem prever.

Os bailarinos são “obrigados” a improvisar, pois estariam votados ao insucesso, do ponto de vista de musicalidade, se tentassem dançar a panóplia de estilos musicais de orquestras e de tipos de música sempre “da mesma maneira”.

Todos os tangos são diferentes apesar de apresentarem uma estrutura rítmica e métrica característica do estilo musical. A regularização rítmica confere previsibilidade e as pausas e sínkopas irregularidade. Estes elementos tornam o ato de dançar uma constante adaptação ao enquadramento.

O ritmo de uma música – especialmente uma que se dance – é uma estrutura que é a “base” da música, é o som que se repete ao longo de toda a música, dando-lhe uma métrica mais ou menos constante, constituindo a parte previsível e normalmente escutada como monótona.

O ritmo do tango argentino – do “tango moderno” que refere Amenábar (2009) – caracteriza-se por apresentar um compasso musical de 2 por 4, isto é, dois tempos cujo som é mais forte e audível em cada quatro tempos musicais escutados. Isto leva a que qualquer pessoa que escute a música tenda naturalmente a caminhar “à velocidade” da música coincidindo a sua marcha com os tempos fortes.

A rítmica do tango é caracterizada por ter dois tempos acentuados e assim ter uma cadência – isto é uma dinâmica de coincidência musical a que Amenábar (2009) chama “tempo simples” – de utilização de apenas dois tempos como dançáveis. Porém, como Amenábar (2009) acentua, esta estrutura não é “fixa”, isto é, pode sofrer alterações e variações à regra, como acontece na maioria dos tangos devido à influência e predominância das melodias. Para

ênfatizar ou combinar, o ritmo poderia parar ou tornar-se menos audível em prol das melodias... tal acontecerá depois da década que começa em 1940.

A rítmica do *vals* obriga a compreender a sobreposição de duas estruturas diferentes: a estrutura de tango (como já referimos, de “2 por 4”) e a estrutura típica de *vals* (reconhecida por exemplo nas valsas vienenses de Strauss) com um compasso de “3 por 4” em que, por cada quatro tempos musicais, há três notas unidas, sendo a primeira forte e, as duas seguintes, débeis. Tal leva a que o bailarino possa optar, numa “interpretação rítmica”, por alternar entre uma e outra forma.

O ritmo de milonga é caracterizado por Amenábar (2009) como um compasso de “2 por 4” com matizes variáveis de acentuação, podendo ser dançada de forma simples (também chamada de milonga lisa) ou pisando as acentuações do compasso (por exemplo 1-2 e 3) que é utilizado frequentemente pisando três notas em dois tempos chamada genericamente de milonga *traspie*.

Esta última designação está associada ao facto de se utilizar um tipo de movimento para conseguir interpretar três sons em dois tempos, o que se chama, precisamente, *traspie*.

O bailarino, além de interpretar o ritmo pode interpretar as estruturas melódicas. A interpretação melódica da música refere-se aos arranjos musicais temporários. Enquanto que o ritmo guia/acompanha a música do princípio ao fim, a estrutura melódica aparece em cena durante uma parte da música após a qual desaparece. A estas erupções harmónicas de um instrumento chamamos melodias. Interpretar as melodias consiste em alterar a dinâmica do movimento repetitivo-regular que caracteriza a interpretação do ritmo para um movimento irregular que começa, se ajusta e termina com o som de um solo instrumental específico.

Como se não bastasse toda a riqueza musical já apresentada, falta referir que a música normalmente dançada numa milonga de tango argentino começa na década de 1920 e pode terminar, no limite, na década de 1970. Como refere Allen (1998, p. 10):

Uma característica pouco usual do estilo de música do tango argentino é que os músicos ao apresentarem uma composição musical, podem realmente atuar juntos em registos temporais diferentes. Por isso, o bailarino pode interpretar o sentimento, a melodia, ou mesmo a poesia para melhor encarnar o tema de tango. Apesar de parecer confuso para o bailarino, este realmente tem o luxo de interpretar os movimentos de baile e a sua velocidade.⁸

⁸ Tradução própria

No entanto, chame-se a atenção que a predominância tradicional de escuta numa milonga são as décadas de 40 – a chamada década de ouro do tango – e a de 30. Cada orquestra apresenta um estilo próprio que afeta tudo o que foi referido como estruturas “fixas” da música.

Em suma, interpretar a música supõe escutá-la e, cognitivamente, ordenar o “mar de sons” em padrões que permite intuir/definir harmonia e previsibilidade. Senão, é de todo impossível coincidir com a música. Este é o desafio que está presente a quem quer “ser a música”. Por isso Uchitel (2014, p. 194) procura descrever o que pode acontecer na relação entre bailarinos e música no TA:

É possível outra forma de relação com a música quando o bailarino está em cada nota e decide, mover-se ou não, com ela (...). Esta tomada permanente de decisões vai criando contrastes ou melhor, agregando potencia à música da orquestra. Quando os que dançam estabelecem um diálogo com as diferentes profundidades da música que se escuta, seguindo um ou outro instrumento ou melodia, juntando outra voz como outra linha (a do movimento do corpo, dos corpos a criar acordes) potencia-se a cumplicidade do par (e com as testemunhas que os observam ou os rodeiam) e enriquece-se a narrativa do quadro (e todo o espaço da pista). Quando observo alguém a dançar (e quando danço) vejo a música do seu movimento, a música dentro do corpo, nas articulações, nas velocidades, nos arranques ou nas detenções, no avançar de um joelho, no rodar de uma pisada: a sua temporalidade e densidade soam. A música numa pisada, nos gestos, identifica aquele que dança. Identificá-lo pela sua maneira de mover-se é também identificá-lo pela sua escuta. Essa tradução entre o escutado e o dançado é totalmente pessoal, está em cada um.⁹

Há muito trabalho cognitivo e de harmonização entre mente e corpo antes de se poder ser, com exatidão, a música, seja ela escutada muitas vezes ou pela primeira vez. É fácil concluir que esta atividade interpretativa exige muito treino para ganhar a destreza e disponibilidade de interpretação adequadas. Mas dançar é uma espécie de lugar que mora “do lado de lá” da escuta musical. Por isso Uchitel (2014, pp. 194-195) refere:

O bailarino não é um escravo do que dita a música, mas sim conjuga com ela as suas escolhas de movimento. Carlos Gavito, milongueiro de referência, grande mestre e bailarino, costumava dizer: “eu não sigo a música, a música segue-me a mim”. Creio que o compreendo.

E se além disso, quem dança tem a noção da totalidade, da finitude e compreende a narrativa musical, a lógica da sua estrutura de repetições e variações, pode apoiar-se nelas para construir o desenrolar do movimento, sem descurar o motivo (...). E se um detalhe é repetido com o mesmo refrão, como um aceno, todos sorrimos, cria-se o sentido. Assim, tal como o que toca organiza os seus recursos expressivos y não os usa todos no mesmo tema, os que dançam, usando os seus movimentos, conseguem compor instantes, frases, momentos especiais de música encarnada. Por alguma razão, quando a relação entre os bailarinos e a orquestra é direta, todos disfrutam.

Esta é uma dimensão (...) que é mais difícil de integrar na improvisação na pista de baile.

Na milonga, cada tango compõe uma paisagem de três minutos, onde o que se ouve e o que se move são partes do mesmo. Sinestesia partilhada, elaborada coletivamente.¹⁰

⁹ Tradução própria

¹⁰ Tradução própria

Uchitel (2017, p. 1) procura ainda descrever o fenómeno do TA como:

Um tango é como um round de três minutos, tempo durante o qual a ação primária é ir na direção do outro prestando-se atenção mútua, escutando o corpo um do outro. Será necessário ir descobrindo a reatividade, a disponibilidade do outro, reconhecê-lo e voltar a reconhecer-se. Assim, de segundo a segundo, ir-se-á desenvolver uma estratégia sensível e precisa para propor e completar cada situação dançada, em uníssono ou em tensão, em simultâneo, ou em contratempo, em plena leitura física, com ritmo, noção de espaços e frentes.¹¹

Uchitel aponta para uma visão da dança, e do tango em particular, muito mais aprimorada na relação entre os elementos do par, da comunicação um com o outro, da escuta daquilo que o outro, sem palavras, nos quer dizer. Esta génese relacional do TA torna o ato de ir dançar imediatamente aberto ao outro, por isso o TA é um fenómeno social por excelência, nos comportamentos sociais do grupo de milongueiros e no ato de cada indivíduo de se predispor a sair e ir à milonga. Como refere Uchitel (2014):

Assim, ir dançar é muito mais que saber alguns ou muitos passos, é libertar-se da dicotomia do bem e do mal, do lindo e do feio e ter as ferramentas para encontrar-se com o diferente, adaptar-se ao ambiente e à proposta do corpo do outro. Dançar com algo para dar, para colocar em jogo e com o desejo de o fazer juntos. O tango, com a sua música lindíssima, o seu abraço, os seus códigos e as suas pistas, contam tudo isto e é uma festa.¹²

2.2. A Dança: fenomenologia, definição geral e caracterização da experiência

Em geral, e em sentido simples e essencial, segundo Gil (2001) dançar é incluir: incluir o espaço e o peso do corpo tornado gravidade, incluir emoções que movem energias internas de um corpo que se expõe nos movimentos do bailarino.

Suzanne Langer também citada por Gil (2001, pp. 50-51) define a dança desta forma:

A dança é o surgimento de uma presença (*an appearance*); se quiserem, uma aparição. Rompe daquilo que os bailarinos fazem, mas é qualquer coisa mais. Ao olharmos uma dança, não vemos o que está fisicamente à nossa frente – pessoas que dão voltas a correr ou contorcendo os corpos – aquilo que vemos é o desdobramento de forças que interagem e graças às quais a dança parece elevar-se, ser transportada, atraída, concluir-se ou diluir-se, quer se trate de um solo ou de um grupo, rodopiando como o fim de uma dança dos dervixes-bailadores, ou decorrendo lenta, centrada e única no seu movimento. Um corpo humano põe o jogo inteiro dos seus poderes misteriosos diante de nós. Mas estes poderes, estas forças que parecem em ação na dança são as forças físicas dos músculos do bailarino, as quais são de facto a causa de tais movimentos. As forças que julgamos perceber da maneira mais direta e convincente são criadas para a nossa perceção; e não existem senão para ela.

Além do contexto expressivo e pedagógico a dança é, na sua raiz, um alfabeto de significados culturais, uma simbologia e uma linguagem que caracterizam estilizações e

¹¹ Tradução própria

¹² Tradução própria

ritualizações enquadradas na cultura que celebram. É por isso que “lemos nos gestos do bailarino «frases», bem escritas ou confusas, sequências de movimentos de onde o sentido irrompe ou de onde se ausenta” (Gil, 2001, p. 103).

Dançar é ser parte da forma e da cultura que enforma cada um de nós; parte dos seus gestos, do seu rosto e procura... Procura de superação, através do alfabeto simbólico, da linguagem da dança para atingir a “sensação «pura». O corpo está aí, ora como um excesso, ora confundindo-se com «o espírito»” (Gil, 2001, p. 23).

Uchitel (2014), relativamente ao TA, aponta para essa dimensão a partir do encontro e da conexão entre os dois elementos do par. Por isso salienta:

Os estilos podem ser outros, a comunicação pode até falhar, tal como o equilíbrio, e isto faz parte do jogo. No entanto, muitas vezes e apesar disto, encontramos o outro enquanto dançamos, sentimos que a magia ganha forma e experienciamos o estar e o mover-nos juntos nessa música e nesse espaço, com um grau de profundidade e conexão inefáveis.¹³

Cunningham citado por Gil (2001, p. 50) refere-se à dança defendendo que:

a dança não é emoção, paixão por uma mulher, cólera contra um homem. Creio que é mais originária (*primal*) do que isso. Na sua essência, na nudez da sua energia, é a fonte de onde a paixão ou a cólera pode nascer sob esta ou aquela forma particular, a fonte de energia de onde pode ser canalizada a energia que atravessa os diversos comportamentos emocionais. É a exposição explosiva dessa energia, quer dizer a energia levada a uma intensidade suficiente para fazer fundir o aço em alguns bailarinos, que proporciona a grande excitação. Não é o sentimento de alguma coisa, é uma chicotada no espírito e no corpo que os implica numa ação tão intensa que, durante o breve momento em causa, o espírito e o corpo formam um só.

É nesta originária união primordial entre corpo e espírito que podemos encontrar um sentido mais fundo na experiência da dança; dançar é unificar e diluir: unificar as partes que nos constituem diluindo-as num mesmo momento sentido, como se, no contexto de um conhecido adágio pessoano, pudéssemos afirmar a poderosa força de um “sentir tudo de todas as maneiras”. Uchitel (2017, p. 1) refere-se a dançar como “(...) o mistério do tempo do encontro [que futuramente poderá ser] o desenvolvimento de um vínculo.”¹⁴

Mas, para sentir, é preciso criar uma disponibilidade interna que já faz parte do processo de dança: esta é a causa ou condição de possibilidade de dançar.

Ainda sobre o conceito de dança de Cunningham, Gil refere (2001, p. 17):

o bailarino deve fazer silêncio no seu corpo. Deve suspender nele todo o movimento concreto, sensorial, carnal, a fim de criar o máximo de intensidade de um outro movimento, na origem da mais vasta possibilidade de criação de formas. Só o silêncio ou o vazio permite a concentração mais extrema de energia, energia não codificada, preparando-a todavia a escorrer-se nos fluxos corporais (...) onde a energia pura cria o movimento da dança, lá de onde ele irrompe como

¹³ Tradução própria

¹⁴ Tradução própria

saída de si, encontra-se no silêncio sem forma, o grande silêncio do corpo, reverso invisível dessa topografia dos vazios que canaliza a energia para trajetos mais visíveis.

Dançar necessita do silêncio do corpo enquanto organismo centrado nas suas funções corporais. Nasce assim da energia, do espaço vazio do corpo não apenas organismo funcional. O corpo é aqui o lugar sagrado de uma outra forma, de uma alquimia subtil, de um outro sentido; este sentido não fala a linguagem conhecida do corpo animal ou animado. Agora o que anima o corpo é, desde já, um espaço de erupção de sentido, onde se vê “traduzir em movimentos a lógica interna à produção de sentido; representar os ritmos pelos ritmos, as formas por si próprias, as articulações da infralíngua no estado puro” (Gil, 1997, pp. 67-68).

Esta sacralização necessária do templo do corpo e também do seu *intermezzo* – o pneuma, a respiração – é tão necessária à dança como um macrocosmo é umbilicalmente uma visão amplificada de um microcosmo. Sem a respiração ativada e ativa, sem este pré-ativador energético necessário, o “ato de dançar” traduz-se num *simulacro* pois está ausente a energia que palpita disponível a elevar-se e tornar-se animação do corpo em múltiplo movimento (visível).

Por isso Gil (1997, p. 88) procura explicar o mistério do corpo indissociável da dança:

O que é um corpo? É uma respiração que fala. A respiração, o sopro, pneuma, traz, no tempo, a unidade de uma continuidade, mas não ainda a espacialização unificada desta continuidade. (...) o sopro é uma mediação permanente entre o interior e o exterior do corpo, uma passagem, contém em si a própria possibilidade da expressão (sentido). Todo o ritmo expressivo que aí se repercute – precipitação, hesitação – se torna possível, enquanto tal, por esta propriedade do sopro ser uma passagem: encontra-se na charneira da articulação manifestação (índice)/expressão (sentido). (...) [o sopro] não manifesta apenas as intensidades do corpo, mas constitui-as também como expressões.

A importância da respiração é de tal modo essencial (e lembre-se que a palavra *pneuma* é de origem grega e traduzia, igualmente, respiração e alma, como o que anima o corpo que sem esse processo interior presente, nada se partilha ou expressa.

A dança “volta para fora” a intimidade, pois o que se torna visível/expressado é a intimidade/interior, a nudez interna que agora é visível como energia animada do sentido... sentido pelo bailarino. Monette (1998, p. 78) ilustra a observação da dança de TA:

A seriedade que se inscreve no rosto dos dançarinos de tango mostra que não se dança um tango como se de nada se tratasse, como se não fosse nada consigo: é fundamental pôr nele um ritmo que é impossível contentarmo-nos apenas em seguir.
(...) a gravidade do tango é o oposto da falsa contenção que se verteu nas poses (...). Aqui, a questão não é de retenção, ao contrário é de expansão (...). Se a gravidade do tango tem uma lei, trata-se por certo daquela que rege a atração que um corpo exerce sobre outro. No recato da convivência e da cumplicidade que a comunicação entre parceiros exige, (...) a escolha do parceiro deve ser feita com uma certa gravidade: cedendo às forças de uma atração, de uma inclinação. Um tango propõe-se como lugar de um bom encontro: a leira da gravidade do tango

quer que a atração dos dois parceiros não seja somente um pretexto (dança-se agarrado porque nos sentimos inclinados um pelo outro) mas uma das condições do tango: devemos nos sentir atraídos para a dança.

Só a partir desta explicação se compreende que o corpo é ele próprio obra de arte, significado, sentido. E tem, em si, ou melhor dito, consigo, uma voz. O sopro é assim uma espécie de “princípio diretivo” do corpo e dos ritmos próprios internos. A vida que anima o corpo torna-o já ativo, já presente, já falante. Conciliar a sua voz e o seu sentido e canalizá-lo para um significado criativo e expressivo é a manifestação da dança: o “vazio interior a falar”, a linguagem cuja superfície é observável a olho nu do lado de fora de forma tão compreensível quanto obscura – dado estar ocultado o processo interno que ocorre. E, no entanto, a dança está (e não está) à nossa vista.

Este corpo que fala, que se apresenta, que materializa o imaterial do espírito é, no TA, um espaço de liberdade, inclusivo de todos os tipos de corpos e todos os tipos de indivíduos. Esta característica é ilustrada por Uchitel (2014):

O tango não tem um padrão de corpo, um único modelo. Podem dançar altos, baixos, gordos, magros, firmes ou flácidos, stressados ou calmos, jovens e velhos, gente de todas as idades e origens culturais... novamente, o tango permite-se incluir. Cada pessoa, com a sua fisionomia e grau de consciência corporal, com a sua disponibilidade física e a sua gestualidade, com a sua capacidade de escuta do outro, a sua reatividade e plasticidade, com a sua forma de interpretação musical e poética (todos os atributos dinâmicos e em transformação ao longo do seu processo de aprendizagem e da sua história com o tango) é, obviamente, única. A ideia de que os movimentos seriam os mesmos, enfrenta-se como problema concreto, físico, da diferença e particularidades de cada um e em cada duo.

Enquanto mera manifestação humana, a dança é pouco estudada do ponto de vista científico; tal é indiciador de uma sociedade pouco centrada nesta área e nas artes em geral; os princípios da sociedade atual ditam a primazia à evolução e verdade científicas, considerando as artes como locais secundários da experiência e formação humana. A arte é hoje mais vivida como espetáculo e não como dimensão vivida e experimentada na primeira pessoa (Rodrigues, 1998).

Gehres (2008) e MacLean (2008) analisam, no ensino da dança, a forma como a sociedade a contextualiza e (de)limita. Assim, o predomínio ocidental da matriz dominante do conhecimento científico e a redução do corpo a uma estrita *res extensa* leva a melhor compreender uma sociedade afastada do paradigma da experiência da dança, mesmo que esta faça parte, lateral, da escola e cultura da sociedade ocidental. Esta constatação, afirma Gehres (2008), apoia-se também na constatação do diminuto número de horas do currículo escolar dedicadas à dança ou mesmo a todas as artes existentes, versus o massivo valor de horas que são dedicadas à aprendizagem das ciências.

2.3. A Dança como Pedagogia Ativa e Expressiva e o seu potencial para o desenvolvimento de competências

Estudar a dança como atividade expressiva não é nada de inovador ou original. Como foi referido em entrevista (APÊNDICE A – Entrevista de especialista em PAE concedida ao autor do trabalho em 10-06-2014), pela especialista, todo o trabalho de dança “é um trabalho expressivo e ativo”. Note-se que as expressões são, por natureza de processo, ativas e, por consequência, expressivas, mas, nem todas as formas ativas de ação são, em si mesmas, expressivas. Como refere Lima-Rodrigues (2014):

As expressões artísticas envolvem toda a forma de expressão criativa da criança que tenha como produto um resultado (...) artístico ligado à pintura, escultura, música, dança, literatura, escrita criativa ou que tenha como resultado a apreciação de um produto artístico que é ouvir uma música, ver uma dança, ler uma poesia, ouvir uma poesia, portanto, tem, tanto um lado expressivo e ativo da própria pessoa que produz a arte, quanto impressivo, no sentido da pessoa apreciar e receber um impacto que a arte nos traz. Portanto as expressões artísticas caminham por aí.

(...) Todos os trabalhos com as expressões artísticas são trabalhos ativos, mas nem todos os trabalhos ativos são expressivos. Eu tenho um jogo, por exemplo, que pode ser (...) “jogar à macaca”: é ativo, não é expressivo. Mas eu tenho uma dança ou eu tenho um desenho...é expressivo e é ativo. São os dois. Então o artístico em si tem essa diferença do ativo.

Desta forma é possível entender que os métodos ativos, genericamente, demoram mais tempo dificultando o cumprimento de um programa escolar. Porém, o resultado final é qualitativamente distinto, pois apesar de, no método expositivo, o aluno ter mais informação, tal não o leva, necessariamente, a ter um conhecimento mais profundo e reflexivo. O conhecimento torna-se evidente na capacidade que o aluno tem de relacionar e aplicar com maior qualidade o que aprendeu a novas situações. Por isso Lima-Rodrigues (2014) aponta:

Se a intenção do professor é que os alunos aprendam, aí nós vamos falar de outra coisa, aí vamos entrar nos métodos ativos, porque através da ação, através da cooperação, através da construção, o aluno aprende (...) com muito mais segurança e com muito mais força.

Esta diferença de ponto de partida na construção da aprendizagem, centrada no processo ativo do aluno, leva a uma capacidade mais profunda de compreender e refletir sobre as coisas.

Segundo Lima-Rodrigues (2014):

as pedagogias ativas são (...) todas as formas de interagir com o aluno ou com os alunos em que coloque o aluno no centro de aprendizagem, em que seja ele a fazer, a realizar, a produzir aquilo que ele vai aprender, não o professor. (...) Isto é pertinente para o desenvolvimento de competências em crianças com NEE, (...) [e] mesmo (...) para o aluno sem NEE; o método ativo deixa aprendizagem mais fixa por mais tempo, melhora a compreensão do que foi aprendido, faz com que a memória fique mais gravada, que ele recorde aquela aprendizagem por mais tempo, segue uma sequência lógica do desenvolvimento humano que vai da ação para a reflexão, que vai do concreto para o abstrato, que vai do lúdico para o lógico.(...) O benefício é para

criança com NEE e é para a criança sem NEE, também isso, por conta da regra de ouro das metodologias inclusivas: o que é bom para o aluno com NEE é bom para o aluno sem NEE.

Assim torna-se evidente que as pedagogias ativas são formas de pedagogia que partem do enfoque no caso (na criança, adulto, com ou sem NEE) e na experiência em primeira pessoa da aprendizagem; esta concentração na experiência pessoal como veículo principal de aprendizagem dá enfoque a uma maior atenção à pessoa e à forma de ligação daquela pessoa a uma determinada competência, conhecimento ou conteúdo.

Neste aspeto, as pedagogias ativas e expressivas (PAE) não têm o centro do seu objetivo no desenvolvimento da própria pedagogia em si, como área de conhecimento único, o enfoque é na utilização destas pedagogias como meio de desenvolvimento de competências em determinadas áreas. Como refere Lima-Rodrigues (2014) quando falamos de PAE não se trata do:

(...) ensino da arte, da musica, da dança, o ensino do drama, o ensino da poesia ou da escrita criativa; nós estamos falando sobre como é que eu posso usar essas expressões para ensinar. E aí a minha preocupação com as competências que as crianças nesse caso com NEE podem desenvolver.

Mais do que elas fazerem um teatro e que um teatro seja perfeito é como é que eu uso a dramatização para lhes ensinar coisas. (...) Elas podem desenvolver competências ligadas à expressão oral, fala, linguagem, comunicação verbal, comunicação não verbal, aquilo que o corpo comunica; pode desenvolver áreas de competências ligadas à praxia global, a praxia fina, (...) às áreas do desenvolvimento psicomotor. (...) Possibilitam muito um trabalho de interação entre pares mesmo sem a comunicação verbal estar presente que é coisa que outras áreas desenvolvem com menos habilidade e com menos potência (...). Desenvolvem, em termos emocionais, a coragem, porque é preciso coragem para fazer diferente, para arriscar, para se mostrar para o outro...permite a desinibição... e a desinibição é importante para o contacto social.

Consequência das metodologias ativas e expressivas é o contacto diferente e pessoal com determinadas áreas de competência e da construção cognitiva. As PAE permitem uma nova forma de desenvolvimento ou um novo contexto onde essas competências se podem desenvolver. Este aspeto é absolutamente essencial para se compreender a diferença qualitativa de resultados e do próprio processo de motivação.

Segundo Lima-Rodrigues (2014), ao nível das pessoas com necessidades educativas especiais (NEE), as expressões artísticas contribuem para o desenvolvimento de pré-requisitos essenciais para o crescimento de competências motoras e psicomotoras como sejam a “lateralidade”, a “tonicidade”, a visão periférica, a “consciência” espaço-corporal, bem como aspetos propedêuticos centrais ao desenvolvimento da aprendizagem e forma de pensar como sejam a “atenção e a concentração”. Em termos motores, desenvolvem todas as competências ligadas “à expressão máxima da capacidade do potencial do movimento que não ligada à perfeição deste”.

Segundo Lima-Rodrigues (2014) e, quanto às competências emocionais, podemos referir-nos à relação entre o produto expressado e o que isso revela da própria identidade do sujeito a si mesmo e aos outros. O sujeito muitas vezes descobre-se a si com a “obra nascida” pois expõe-se a si, enquanto criador de um produto e ator de uma experiência acerca daquilo que habita o seu interior. Para isso é preciso a “coragem” - referida pela entrevistada – para ser capaz de se “mostrar ao outro” superando receios. É preciso ser emocionalmente forte para ser capaz de suportar a exposição “direta” (de si, criador) ou “indireta” (da sua obra com ou sem a sua presença) sem se “desmoronar” ou reear o desmoronamento. Tal capacidade resulta da estabilidade emocional perante adversidades internas e externas.

As relações interpessoais são outro aspeto que se desenvolve mesmo que, por vezes, esse desenvolvimento seja inconsciente; o facto de o indivíduo não ter consciência dele em nada anula os dados observados dos seus comportamentos. Oliveira (2009) referido por Lima-Rodrigues (2012, p. 17) refere que “uma criança com dificuldade em estabelecer contato físico é capaz de dançar com os colegas sem ter em atenção o fato de estar a tocá-los fisicamente naquele momento”.

Mesmo ao nível das aprendizagens escolares, a mobilização do lado afetivo e automotivador pode contribuir para que o estudo de determinados conhecimentos escolares seja uma experiência motivadora e prazerosa; afinal é a partir da vivência experiencial, da ação, que se pode inscrever mais profundamente a reflexão, compreensão e memorização. Como refere Lima-Rodrigues (2012, p. 18):

As atividades expressivas, quando usadas para que as crianças construam cooperativamente as suas aprendizagens escolares, trazem para aquele contexto a ação, a interação, a diversão, a alegria e o prazer. Ao mesmo tempo, dão aos momentos de aprender uma amplitude e uma profundidade muito mais «sentida» e «vivenciada» do que acontece quando estes momentos se limitam a ser transmissíveis e privilegiam um único protagonista: o professor.

Lima-Rodrigues (2012, pp. 20-21) refere ainda que:

Os «efeitos» que as expressões geram nas pessoas cujo campo de investigação é bastante vasto. No Reino Unido, por exemplo, um estudo de extensão nacional (...) dividiu-os em duas categorias: efeitos que ocorrem “nos” alunos – onde estão a satisfação, a criatividade, as habilidades artísticas e comunicativas, o desenvolvimento pessoal e social e b) os outros efeitos onde estão incluídos os efeitos causados nas artes em si na escola e na comunidade. (...) As atividades expressivas têm uma importância decisiva em Educação porque se encontram na continuidade de um dos grandes organizadores do desenvolvimento da criança: o jogo e o brincar. (...) Os efeitos das atividades são múltiplos e disseminados por várias áreas de desenvolvimento.

É pensando nestas áreas de (falta) de desenvolvimento que observamos com Rodrigues (1998) o diagnóstico débil de desenvolvimento da linguagem do corpo em detrimento da

linguagem oral, entendida na sua parte específica e coberta pela linguagem verbal. Mais acrescenta o autor, ao falar da linguagem corporal, definindo quatro características que revelam a sua importância: a precedência do corpo como “primeira linguagem”; a permanência da comunicação, pois o corpo é ininterruptamente falante mesmo “quando não emitimos qualquer som”; a expressividade, porque “o nosso corpo fala independentemente do que queremos que ele diga (...) e do controlo que temos dele” e a visibilidade, pois “o corpo evidencia, mostra, o nosso comportamento cognitivo”, evidenciando erros visivelmente observáveis em comportamentos. Estes aspetos autodemostam a linguagem corporal como evidentemente mais autêntica e verosímil.

Estes aspetos da linguagem do corpo estão relacionados com a dimensão da consciência corporal. Esta é o elo de ligação corpo-mente no seu sentido e apresenta as quatro dimensões acima referidas. O desenvolvimento da consciência opera nas várias dimensões da consciência corporal. Segundo Rodrigues e Lima-Rodrigues (2010, p. 49) “estas constituem as áreas em que a consciência corporal pode ser trabalhada a fim de proporcionar à pessoa um conhecimento mais adequado do corpo próprio, da sua representação e da ação que exerce sobre o mundo à sua volta.”

Segundo os autores acima referidos existem seis dimensões da consciência corporal: dimensão sensorial “que implica uma nova vivência dos sentidos” e tal normalmente supõe o abandono da visão e um maior e diferente conhecimento sensorial que resulta “da escuta do corpo”. Esta experimentação e aparente desorganização percetiva constitui um aprofundamento e descobrimento dos quatro sentidos tantas vezes secundarizados.

A dimensão diferencial é conhecida como sendo uma “poderosa ferramenta de aprendizagem” em que se altera – elemento diferenciador – um aspeto da experiência habitual, reconfigurando-a como uma experiência inédita ou sentida como inédita (não padronizada, diferenciada). Exemplificando com o exercício de “cumprimentar as outras pessoas com os pés” é o tipo de exercício onde esta dimensão pode ser desenvolvida. Note-se que estas experiências podem ser igualmente relevantes na capacidade que têm de ficar marcadas, isto é, memorizadas no sujeito, pelo seu carácter diferenciador. Se motivantes e emocionalmente recompensadoras, é possível ficarem profundamente gravadas nos sujeitos e ter resultados de aprendizagem significativos.

A dimensão simbólica constitui a capacidade de expressar através de outro meio expressivo (linguagem verbal, desenho, som, símbolos gráficos) o que está o corpo a sentir. Estas formas de representação do corpo e do que está sentido neste, desenvolvem a capacidade de “alargar a dimensão da significação do corpo”. Como referem Lima-Rodrigues e Rodrigues

(2010, p. 52) “representar o corpo (...) está a juntar à experiência corporal a sua vivência social, afetiva e cognitiva e, desta forma, outorga ao movimento uma dimensão de totalidade e de plena expressão do «self»”.

A dimensão expressiva é a janela intermediária do mundo interior e exterior, do “planeado e do espontâneo” do “racional e do emocional”. Como salientam os autores “o corpo está permanentemente a expressar-se”, mostrando “o racional e o inconsciente”. Como esta dimensão gera esta comunicação espontânea de profundidade e superfície há que ter em conta os aspetos que podem ser embaraçosos – sinal do seu funcionamento interno – são aspetos a ter em conta no seu desenvolvimento cuidado.

A dimensão relacional mostra que o desenvolvimento da consciência corporal é feito na relação do que corpo interage com os outros e que dá e recebe perceções; um corpo que, pela forma como se tonifica, se move, sua, etc... revela sinais da forma como se relaciona. Existem exercícios que trabalham o desenvolvimento da auto-observação e da hetero-observação.

Por último, a dimensão cultural é a forma como vivemos e interpretamos o corpo e suas manifestações segundo princípios de contexto. Assim as regras e estereótipos comportamentais convencionais em contexto social variam de cultura em cultura – tal é facilmente visível se realizado um exercício onde se peça que se comportem numa situação social simulada. Permite, igualmente, detetar variações culturais e tomar autoconsciência dos seus pressupostos, bem como das diferenças entre culturas e dos comportamentos e valores de cada uma.

Como Rodrigues e Lima-Rodrigues advogam (2010), o corpo é sensível às menores modificações. Se se dotar a consciência corporal da capacidade ativa de escutar o corpo estamos a dotar o mesmo de ferramentas terapêuticas fortes, com grande e delicado poder.

Estas dimensões podem circunscrever uma organização de exercícios e práticas pedagógicas tendo em vista o desenvolvimento de uma consciência mais integradora e aprofundada das dimensões tantas vezes ignoradas que nos constituem.

Também no TA as habilidades percetivas são absolutamente importantes. Como dança relacional ela estimula o desenvolvimento de competências percetivas, sensitivas e reativas que permitem uma melhor relação com o outro. Uchitel esclarece:

Quer dizer, podemos fazer uma lista (muito útil!) dos movimentos possíveis no tango, seguindo um, ou outro, tipo de classificação, sabê-la de cor e tê-la treinado com um só parceiro, mas para ir dançar numa milonga, será sempre importante treinar habilidades percetivas, reativas, plásticas, conhecer mecânicas e reguladores de movimento, poder identificá-los em nós próprios

e no outro, tornar-se um pouco estratega para se adaptar no vínculo com o outro e improvisar com ele.¹⁵

2.4. O conceito de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

Para melhor compreender os casos estudados e as suas dificuldades de desenvolvimento torna-se necessário explicar a utilização do termo de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID) e das suas implicações diretas na forma de abordagem em detrimento do conceito de necessidades educativas especiais (NEE). Segundo referido pela Declaração de Salamanca (UNESCO, Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, p. 6) “a expressão «necessidades educativas especiais» refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”. Esta forma de compreender as dificuldades pode ser algo limitadora do que o conceito pretende definir, seja pelo contexto – escolar – seja pela população a definir – aqui delimitada a crianças.

Considera-se hoje, em casos como Santos (2007) e Silva e Coelho (2014) que DID é uma nomenclatura mais adequada para referir o sujeito com dificuldades em vez da visão estigmatizada do sujeito como retardado ou deficitário.

Esta abordagem na área da educação especial não corresponde a uma mera “operação cosmética” e apresenta todo um suporte científico com medições enquadradas e padronizadas na forma como é olhado cada ser humano. Como refere Silva e Coelho (2014, p. 172):

trata-se de uma perspectiva multidimensional centrada no funcionamento da pessoa inserida no seu grupo cultural e meio onde vive, pelo que o diagnóstico das dificuldades terá de ser feito de forma a contemplar os apoios que necessita para interagir nesse meio o mais autonomamente possível (...).

O conceito de DID tem subjacente a mobilização de apoios necessários para ajudar as pessoas a ultrapassar dificuldades, assim como estratégias para remover as barreiras com que se deparam no seu dia-a-dia.

(...) Deve contemplar uma perspectiva multidimensional e conter referências às áreas fortes e fracas da pessoa, de modo a que as suas necessidades sejam relacionadas com o sistema de apoio a disponibilizar.

Desta forma Silva e Coelho (2014, p. 173) referem que o conceito DID traduz um conjunto de transformações que tornam o conceito distinto de NEE no seu conteúdo e forma. As autoras apontam para o seguinte conjunto de alterações introduzidas por esta nova nomenclatura conceptual:

- reflete a mudança de constructo proposta por algumas organizações que se dedicam à investigação na área;

¹⁵ Tradução própria

- coaduna-se com uma prática profissional mais focada nos comportamentos funcionais e atendendo ao contexto;
- baseia-se no quadro da ecologia social;
- tem implícita a atribuição dos apoios individuais necessários à promoção do desenvolvimento;
- é menos estigmatizante no que diz respeito à designação.

Esta perspetiva apresenta um olhar muito mais centrado no contexto inclusivo, pois o conceito pode ser compreendido de forma muito mais universal e integrativa a qualquer ser humano, aliás, pode ser trabalhado em qualquer meio ecológico de qualquer sujeito, feito o levantamento das necessidades de comportamento e de como operar para se ser autónomo.

Em última análise e como Santos (2007) apresenta, feito o diagnóstico das dificuldades, importa agir criando as estratégias e apoios necessários tendo em vista uma plena autonomia e integração social. Assim, este conceito espelha o que é válido para qualquer ser humano, com mais ou menos limitações; permite um diagnóstico diferencial e aspira à sua integração plena e relacional sem estigmatização nem o olhar paternalista do conceito comparativo de deficiência.

A DID restringe a questão ao desenvolvimento de alguma competência, comportamento ou aspeto intelectual o que, em boa verdade, pode ser atribuído a qualquer perfil cognitivo, desfazendo o perfil separador do binómio normal-anormal ou normal-deficiente que tantas vezes fraturou a sociedade e a inclusão.

2.5. Dança e Inclusão

Além das áreas de competências já referidas importa relacionar a dança enquanto metodologia ativa e expressiva e esclarecer qual o papel que esta metodologia pode ter na integração social e inclusão. Lima-Rodrigues (2014) refere que:

(...) Metodologias ativas são as metodologias por excelência da inclusão, porque se a inclusão é um processo inacabado, se a inclusão procura dar qualidade não só de acesso e participação, mas qualidade para todos e para cada um dos alunos, se pretende valorizar as diferenças entre as pessoas, de tal forma que essa diferença seja uma vantagem para a construção de um conhecimento mais universal, mais humano mais globalizante, (...) mais multicultural (...). Se a inclusão tem a ver com o ir buscar os seres isolados, e trazer esses seres isolados para o seio de um grupo, eu não posso concordar, porque é incoerente continuar a trabalhar o método expositivo, porque aí tenho um só professor a ensinar todos alunos como se fosse um só. (...) Os métodos ativos (...) transformam todos os alunos em co-professores porque eles têm de interagir, eles têm de construir em conjunto a aprendizagem, eles têm de se relacionar gostem, ou não uns dos outros, simpatizem ou não uns pelos outros. Depois passam por situações que passam a descobrir de uma forma muito mais autêntica e muito mais real, o pensar, o agir, o sentir, o argumentar, o jeito de ser do outro... isso significa que essa metodologia, essa metodologia ativa, e por consequente a metodologia expressiva, elas são as metodologias da inclusão.

Esta forma ativa de relação entre alunos/indivíduos, independentemente do grupo, potencia a superação de barreiras relacionais em busca de uma aprendizagem no seio da

diferença entre pares, que, no processo e no ponto de partida, são diferentes e semelhantes: diferentes porque cada indivíduo é único e semelhantes no aprender uns com os outros.

Kaufmann (2006, p. 4) aproxima-se do conceito de inclusão, defendendo:

Nenhuma criança quer ser excluída, separada ou apontada; qualquer criança quer pertencer. Infelizmente, crianças com deficiência sentem-se frequentemente excluídas em ambiente escolar. A palavra inclusão sugere um lugar onde todos pertençam e se sintam aceites, onde cada indivíduo e sua singularidade é abraçada e celebrada.

(...) Num ambiente inclusivo, todos os estudantes fazem parte da comunidade de aprendizagem e recebem igual educação com os seus pares. Estudantes de todos os níveis de capacidades são respeitados pela sua individualidade num ambiente de estímulos educativos adaptados às suas necessidades específicas. Espera-se que todos os estudantes tenham sucesso. Quando se reconhecem os pontos fortes de estudantes de educação especial, estes tornam-se cidadãos que contribuem para a sala de aula, o que dá origem a sentimentos de realização e autoestima.

Das formas de aprendizagem que promovem a inclusão é referida frequentemente a aprendizagem cooperativa como uma das formas de aprendizagem social e de trabalho de aprendizagem em grupo. Como aponta Leitão (2010, p. 10):

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros – a diferença como um valor - e que recorre a uma diversidade de atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos, ativamente e solidariamente, criticamente e reflexivamente, a construir e aprofundar a sua própria compreensão do mundo em que vivem.

Neste sentido a direção de todo o processo educativo, o seu interesse e preocupação é eminentemente inclusiva e emancipatória (...).

Esta forma de aprendizagem social e de trabalho em grupo e cooperação é, segundo Silva (2011, p. 31),:

significativa para todos os alunos, em particular para aqueles que estão em situação de deficiência ou são considerados como tendo necessidades educativas especiais, como a investigação tem demonstrado e facilmente pode entender-se. Ao partilharem as atividades que se realizam nos seus grupos respetivos, de acordo com o seu ritmo e as suas capacidades, sentem-se a fazer parte da comunidade a que pertencem, porque têm, deste modo, a oportunidade de participar e de aprender porque participam.

A educação inclusiva promove-se assim, a diferenciação pedagógica inclusa está presente no trabalho que se desenvolve deste modo. Cada um faz de acordo com as suas capacidades, todos aprendem com todos.

Acrescenta Lima-Rodrigues (2014) que os métodos ativos são:

A grande metodologia da inclusão. Um aluno com necessidades educativas especiais, ele tem uma probabilidade muito maior quando estando junto com os colegas que têm, ou não têm, necessidades educativas especiais porque todos os seus colegas se transformam em co-professores deste aluno. Por outro lado, este aluno também passa pela possibilidade de co-ensinar alguma coisa aos seus colegas. A gente tem de lembrar que toda a gente tem alguma coisa a ensinar e toda a gente tem alguma coisa a aprender. E por isso é um benefício para os alunos com e para os alunos sem necessidades educativas especiais. Para o seu futuro humano.

(...) Se nós estamos falando de uma educação que pretende criar seres humanos que são cidadãos do mundo, (...) eu não tenho dúvida nenhuma que hoje o caminho é esse.

A dança é, por definição, um ato de inclusão. Enquanto PAE, promove a inclusão de várias formas: na identidade do sujeito, permite uma relação positiva de aceitação do seu lado mental, corpóreo e restantes dimensões do *self*. Na relação grupal, cooperativa, social, permite-lhe desenvolver o sentimento de pertença a uma comunidade e aceitação.

No caso do TA, ao contrário de outras danças, não é apresentado um cânone exclusivo e restrito de bailarino ou de “padrão corporal” como belo. O TA deve ser considerado um caso de estudo, pela forma universal como acolhe todos os estilos, todas as diversidades individuais e as correlaciona entre si. Nisto, independentemente das escolhas dos praticantes, de estilo ou preferência, o TA integra em si toda a variedade e multiplicidade de seres humanos que o desejam praticar. Tal aproxima-o de outras práticas (por exemplo desportivas, na medida que os que a ele se dedicam o integram) versus o regime “discriminatório” de muitas das danças (como o ballet por exemplo). Uchitel (2014) acrescenta:

Muitas vezes, o que se entende por técnica, refere-se a uma forma de alcançar um modelo fixo, uma maneira única de fazer, de executar um movimento e corresponde a um cânone de beleza, a uma escolha prévia. É algo parecido ao que se procura, por exemplo, no ballet e na dança clássica que, no entanto, ao contrário do tango, tem um modelo de corpo *standard* e restrito. Sendo o contexto do tango social o oposto, para quê usar o mesmo enfoque?¹⁶

É desta diferença inclusiva que se fundamenta a pertinência do TA como dança inclusiva. Como diria Uchitel (2014)” ...) todos, na mesma milonga, com oportunidades de se encontrarem para dançar!”¹⁷

¹⁶ Tradução própria

¹⁷ Tradução própria

PARTE III – PROBLEMA E METODOLOGIA

Apresenta-se seguidamente a situação problema e a definição da questão de partida e do objetivo geral baseados nos quais se elegeu a modalidade investigativa: Investigação-Ação.

3.1. Situação problema

Não há informação sobre a aplicação deste programa de intervenção no terreno, ou seja, nada se sabe sobre o que acontece a pessoas – com ou sem DID – se expostos à experiência de aprendizagem do TA.

Também não há experiências educativas de PAE com o tango argentino. Neste sentido podemos afirmar que o estudo é pioneiro.

Aquando da realização deste projeto de intervenção considerou-se como dificuldades potenciais, no terreno, os seguintes aspetos elencados: os sujeitos podem não conseguir transmitir, de forma clara e refletida, como sentem o processo de aprendizagem; os sujeitos podem não ter consciência das aprendizagens estabelecidas.

Estes aspetos acima referidos obrigam este estudo a utilizar uma variada bateria de instrumentos de recolha de dados que permita avaliar o impacto da aplicação do Programa.

3.2. Questão de partida

Como refere Quivy (1988, p. 35) “traduzir um projeto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida só será útil se essa pergunta for corretamente formulada (...)”. Esta correção supõe as qualidades de clareza, exequibilidade e de pertinência. Assim foi considerada a seguinte questão de partida: em que medida pode o Tango Argentino, enquanto Pedagogia Ativa e Expressiva, contribuir para o desenvolvimento de competências em sujeitos com DID?

3.3. Objetivo geral

Considera-se como objetivo geral do presente trabalho descrever o efeito da intervenção do TA, enquanto PAE, no desenvolvimento de competências de sujeitos com DID.

Para tal é necessário observar e registar os comportamentos e correspondentes competências dos sujeitos com DID expostos ao programa de intervenção de TA, enquanto PAE.

3.4. Modalidade investigativa

3.4.1. Investigação-ação

O trabalho é desenvolvido sob a lógica da investigação-ação pois assenta essencialmente em pesquisa bibliográfica e num programa de intervenção.

Para a realização de um projeto de investigação foram utilizadas várias técnicas de investigação que fazem parte deste método. Segundo Bogdan (1994, p. 294):

a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. (...) A investigação-ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação. Tanto os métodos qualitativos como os quantitativos podem ser utilizados na investigação-ação. Os métodos qualitativos baseiam-se na observação, na entrevista aberta e no recurso a documentos.

Na perspetiva referida, a investigação-ação resulta de uma atitude de investigação “ativista”, na medida em que o investigador não é mais interpretado como isento: este assume uma causa, defende a necessidade da compreensão e de uma alteração de melhoria na realidade social, através de uma ação distinta da ação existente.

Coutinho (2009, p. 360), define Metodologia de I-A como:

uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral que alterna entre a ação e reflexão crítica. (...) a Investigação é também uma forma de ensino (...) é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.

Neste sentido, alguns autores, dado as estratégias de recolha de dados serem semelhantes às da investigação qualitativa, colocam esta metodologia dentro deste contexto. Para Coutinho (2009, p. 362)

o que melhor caracteriza esta forma de investigação é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. Com a investigação há uma ação que visa a transformação da realidade e, consequentemente, produzir conhecimentos das transformações resultantes da ação. Esta forma de relação com a realidade supõe um trabalho participativo e colaborativo entre todos os elementos envolvidos no processo. O mentor da investigação é um co-investigador que se encontra no campo em estudo juntamente com todos os intervenientes e não apresenta uma posição isenta e exterior/abstrata face ao campo de investigação.

Ao contrário de algumas das formas qualitativas de estudo (por exemplo a observação naturalista) na metodologia de I-A há uma intervenção deliberada na realidade, procurando mudá-la tendo em vista soluções a aspetos problemáticos ou melhoráveis já previamente detetados.

A estrutura dinâmica da I-A gera ciclos de trabalho, que se iniciam na reflexão e organização da mesma num plano de intervenção (planificação) que ao ser implementado (ação) dá origem à recolha de dados do acontecido (avaliação) e, assim, permite nova reflexão e nova planificação, ou seja, novo ciclo de aplicação metodológica, revelando assim as suas vertentes crítica e autoavaliativa (Coutinho (2009).

Nesta lógica, podemos considerar como propósito da metodologia de I-A, o constante aperfeiçoamento que resulta da constante análise e avaliação dos dados e dos atos realizados no terreno. Esta busca incessante de melhoria e de cooperação ativa leva esta metodologia a desenvolver um conhecimento que resulta da prática ativa, reflexiva e crítica: daí o nome que a designa.

Neste caso a realização do programa de intervenção foi organizada por dois professores de tango argentino e ainda foi discutida com um observador externo e com três instrutores adicionais. No fim de cada sessão era feita uma análise da sessão e avaliada a pertinência de efetuar adaptações. Efetivamente o planeamento original foi sendo adaptado como se pode verificar na Tabela 9 - Programa de Intervenção planificado e realizado.

Pelos aspetos já referidos acima, o percurso de investigação utilizado neste projeto cumpre quer com os objetivos quer com os pressupostos da metodologia I-A. Toda a organização do programa foi cooperativa e com a participação de todos os elementos intervenientes na intervenção. Além destes pressupostos atente-se que o facto de se estar a utilizar um novo instrumento de trabalho – o Tango Argentino – nunca antes utilizado, torna cientificamente mais adequado – pelo contexto – a utilização da I-A como refere (Coutinho, 2009) citado de acordo com Sousa (2005).

Sousa (2005) refere esta metodologia como adequada para várias situações: experimentar novas/variações de estratégias de aprendizagem; formação de professores numa prática experimental enquadrada numa sólida autoavaliação e análise; novas formas de avaliação de um processo de aprendizagem e ainda aquando de tentativas de reorganização/modificação de competências internas. O projeto de intervenção apresentado preenche estes requisitos: nova metodologia, novas estratégias, prática docente refletiva e aperfeiçoada e experimentação controlada analiticamente.

3.4.2. Entrevista com especialista

Com o propósito de recolher dados de uma especialista na temática do presente trabalho realizou-se a técnica da entrevista. Como refere Coutinho esta técnica permite recolher de forma interativa – podendo ser mais aberta (semiestruturada) ou mais direta (estruturada) aos aspetos

que preocupam o investigador – tendo em vista recolhas adicionais de informação por parte de conhecedores do tema ou avaliação de atividades realizadas na intervenção, permitindo um feedback importante na avaliação da intervenção.

Assim foi aplicada uma entrevista semiestruturada ou diretiva assim designada pois, segundo Quivy, (1988, pp. 192-193) esta

não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. (...) «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier.

Importa referir que foi aplicado um conjunto de perguntas-guias sobre o tema a explorar, tendo em vista recolher informações relevantes, atuais e exploratórias sobre PAE que foram suporte de apoio científico no Enquadramento Teórico. A transcrição da entrevista e sua análise constam do Apêndice A.

Assim, a entrevista pretende recolher o testemunho científico de uma investigadora na área das PAE, a professora Doutora Luzia Lima-Rodrigues.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados no terreno

3.5.1. Observação

Foram recolhidos dados de observação das sessões realizadas por parte de observador participante (diário/notas de campo – APÊNDICE E – Notas de campo) e não participante (grelhas de observação – APÊNDICE D – Grelhas de observação não participante). Complementarmente, e para poder obter maior segurança dos dados observados, parte das sessões do programa foram gravadas em vídeo.

O propósito da recolha de dados de observação é registar os comportamentos de cada caso ao longo das sessões do programa para poder avaliar eventuais alterações e levantar hipóteses de interpretação de dados.

A observação centrou-se assim nos comportamentos que se relacionam com as competências específicas de TA e nos comportamentos e atitudes descritos na escala ECA-VP que se relacionam com competências transversais observáveis neste estudo.

As grelhas construídas pelo observador não participante foram adaptadas ao contexto do programa e das atividades, tendo enfoque na relação de correspondência entre os momentos da sessão/atividades e a descrição dos comportamentos e situações observados. A grelha escolhida é apresentada de seguida.

Tabela 1 – grelha modelo de observação não participante

Momento da Sessão	Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados

As grelhas construídas pelo observador participante apresentam-se como notas de campo adaptadas ao contexto do programa e das atividades. Estas foram preenchidas no final de cada sessão. Apresenta-se abaixo a tabela de notas de campo do observador participante. A grelha escolhida é apresentada de seguida.

Tabela 2 – grelha modelo de observação participante/notas de campo

Sessão nº – Observações:

Comentário Reflexivo final:

Nas notas de campo o observador participante descreve primeiramente as observações significativas da sessão seguidas de um comentário reflexivo final onde estão presentes raciocínios, dúvidas e pistas de reflexão e reformulação do programa.

O método de observação naturalista, como refere Bogdan (1994), define-se como uma observação do comportamento, animal ou humano, conforme ocorre, natural e espontaneamente em meio ecológico. Desta observação é feita uma descrição, não havendo qualquer isolamento de variáveis ou controlo experimental.

Podemos distinguir dois modos de observação naturalista: a observação participante e a observação não participante. Na primeira, o observador integra o campo e atividades dos sujeitos observados, fazendo assim parte do campo observado. Quanto à segunda – observação não participante, refere-se aos casos em que o observador não se encontra no campo do

observado interagindo/interferindo com o mesmo. O observador pode estar oculto ou não desde que seja garantido que não interfere com os sujeitos observados.

Este método procura descrever a realidade de forma fiel e isenta. Além disso, procura compreender o que é observado levantando hipóteses de interpretação dos dados através de raciocínios preferencialmente dedutivos, dado serem mais fidedignos. As inferências devem sempre partir dos dados observados e das questões e inquietações que eles levantam no observador. É desta relação que pode nascer uma explicação acerca do que é observado em cada situação pois “a observação caracteriza-se por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação” (Estrela, 1994, p. 28).

Dado ser impossível observar tudo e ter atenção a todos os fenómenos, o estudo pode centrar-se em variáveis específicas, aspetos que interessam ao observador para o seu estudo. Assim, numa escola, para compreender a realidade e aqueles que o rodeiam, o professor observa o que se passa com um grupo de alunos durante o intervalo centrando-se, por exemplo, no que se passa no ambiente e naqueles que rodeiam o aluno, nas respostas às situações dadas pelo aluno, na relação entre dois elementos particulares, entre outras possibilidades. Como refere Estrela (1994, p. 59) “a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento”.

Como vantagens da observação naturalista pode-se destacar o fato do comportamento dos sujeitos observados, ser em princípio, mais natural, espontâneo e genuíno do que em contexto laboratorial. Com efeito, ocorrendo em contexto ecológico, o seu comportamento não é afetado pela inibição e ansiedade dos contextos laboratoriais. Uma vez que se trata de observação de comportamentos espontâneos, o ambiente e a situação não são determinados por outros elementos externos à situação, isto é, não há qualquer influência ou manipulação por parte de quem observa de forma não-participante.

Contudo, a observação naturalista apresenta também as suas limitações e desvantagens; para além da problemática em torno da formulação de inferências, pois inferir é relacionar dados observados supondo causas prováveis ou coerências que são estabelecidas na mente do observador. O controlo sobre as variáveis estranhas também é reduzido, pelo que não se podem estabelecer relações causa-efeito; as conclusões são suposições (ainda que suportadas pelos dados).

Com a observação enquanto método procura-se uma descrição dos fenómenos de cada um dos “sujeitos-objeto”. Em “estado puro”, o método de observação naturalista consiste neste acumular de dados sem qualquer seleção; o observador reduz o mais possível o seu campo de subjetividade e foca-se no objeto, registando o que observa. Assim nascem registos que

correspondem à descrição, observada pelo observador, do vivido pelos sujeitos. Note-se que esta descrição, em bom rigor, nunca pode ser pensada como sendo a descrição vivida pelos sujeitos, pois essa, apenas eles a poderiam registar.

O registo, não sendo “deliberadamente” seletivo, é uma tentativa de gravação de comportamentos para futura análise. O visível é registado. As inferências – hipóteses de compreensão pelo observador, esclarecimentos interpretativos e questões sobre o observado – são um segundo grau de conhecimento não considerado científico, dado não serem dados objetivos.

Na observação, o pesquisador inicia uma busca de dados, tendo em conta a apreensão da totalidade do fenómeno, mas sempre atento ao foco do seu interesse. Por isso, a observação torna-se um processo seletivo, o que possibilita uma posterior análise.

Foram consideradas a observação participante – registada em notas de campo – e a observações não-participante – registada em grelha de observação não participante – como formas privilegiadas de recolher dados das sessões realizadas. O volume de dados recolhido foi significativo e a sua análise permitiu um adequado reajuste metodológico, coerente e enfocado nos sujeitos e nas suas atividades, dificuldades e prazer na realização das sessões.

3.5.2. Escala de Comportamento Adaptativo

Foi utilizada a Escala de Comportamento Adaptativo – Versão Portuguesa de Santos e Morato (2004), facultada e utilizada pela instituição onde foi realizado o programa de intervenção, para medir o desenvolvimento de competências dos adultos com DID. Esta escala pretende segundo Santos e Morato (2004, p. 3) “a avaliação da capacidade de adaptação dos indivíduos com deficiência mental ao contexto ecológico onde se inserem, com a identificação de áreas fortes e fracas para a elaboração de planos habilitativos que visem a participação plena”.

Esta escala parte do pressuposto implícito da relação entre competências (cognitivas) e comportamentos. As competências são avaliadas através dos comportamentos observados em contexto ecológico que se relacionam com as áreas e capacidades que se pretendem medir. Desta forma é evidente a correlação na escala entre domínios ou áreas de competência de desenvolvimento que se ramificam em itens que são temas ou contextos onde se pode detetar essa mesma competência ou capacidade. Estes temas organizam-se normalmente por grau de complexidade (primeira parte) ou por frequência de comportamento (segunda parte) por forma a permitir uma medição qualitativa de cada área e quantitativa segundo um quociente que resulta da combinatória de aspetos observados.

Para o presente estudo, da Escala de Comportamento Adaptativo – Versão Portuguesa de Sousa (2005), foram selecionadas as competências e comportamentos considerados, respetivamente, relevantes e observáveis para o programa de intervenção realizado.

Esta escala utilizada permitiu a comparação entre a informação fornecida pela instituição e a informação observada em sessão como se pode ver no APÊNDICE G – Avaliação de competências baseada na Bateria Psicomotora de .

A interpretação destes resultados é apenas indicativa e carece de cautela, uma vez que existe um desfasamento temporal e contextual. Além disso, é efetuada por diferentes avaliadores. Isto significa que a avaliação que a instituição realiza a cada dois/três anos pode não corresponder ao ponto de partida dos sujeitos aquando da realização deste programa; por outro lado, a avaliação realizada durante o programa foi feita no contexto específico das sessões e, necessariamente, diferente do contexto da avaliação feita pela instituição; por isso, é possível esperar que os estímulos de contexto do programa provoquem comportamentos diferentes dos habituais para cada sujeito. Por último, a avaliação fornecida pela instituição foi realizada pelos seus técnicos e a avaliação do programa foi feita pelos elementos da equipa das sessões: diferentes avaliadores podem dar origem a diferentes interpretações e diferentes critérios.

3.5.3. Entrevistas complementares

Foram feitas entrevistas complementares aos adultos-caso. Estas entrevistas tiveram como propósito a recolha de dados, do ponto de vista da motivação e da autoconsciência de aprendizagens dos sujeitos-caso. Apesar das dificuldades cognitivas (que podem afetar os níveis de autoperceção e de compreensão cognitiva do programa e das suas aprendizagens) e de expressão, dos diferentes níveis de elaboração de expressão oral, considerou-se relevante utilizar este instrumento como complemento dos restantes.

O guião base para estas entrevistas tem em conta as diferentes dificuldades dos entrevistados o que pode significar a necessidade de adaptação das perguntas formuladas durante as entrevistas.

Tabela 3 - Guião-Base da Entrevista Estruturada aos sujeitos-caso

Contexto: nada a assinalar de relevante	
Pergunta do entrevistador (David Figueira)	Respostas transcritas do depoimento do caso
1 – Sentes-te bem nas aulas de tango?	
2 – Porquê?	
3 – Sentes que as aulas te ajudam?	
4 – Em quê?	

5 – Achas que estas aulas podem ajudar pessoas com as mesmas dificuldades que tu?	
6 – O que gostas mais nas aulas de tango?	
7 – Achas que o ficou grupo mais unido? Achas que estas aulas tiveram algum efeito no grupo?	
8 – E em ti? Tiveram algum efeito?	

Além das entrevistas aos casos, foi também entrevistada a auxiliar de atividades ocupacionais que acompanha habitualmente o grupo nestas atividades de rotina. Considera-se relevante recolher o seu depoimento sobre aquilo que observou e notou de semelhante e diferente entre as aulas do Programa e as aulas das diferentes atividades que acompanha. Por outro lado, considera-se que o seu depoimento pode contribuir para avaliar diferenças e semelhanças de comportamento dos sujeitos-caso entre o início e o fim do programa.

Esta entrevistada apesar de conhecer os sujeitos-caso não tem conhecimento do conteúdo do programa. Por isso, participa nas sessões – às vezes de forma ativa, outras vezes apenas para zelar pelo bem-estar dos intervenientes.

O guião dessa entrevista é apresentado de seguida.

Tabela 4 - Guião-Base da Entrevista Estruturada à auxiliar de atividades ocupacionais

Contexto:	
Pergunta do entrevistador (David Figueira)	Respostas transcritas do depoimento da auxiliar de atividades ocupacionais
Queria-lhe pedir o nome primeiro e a sua função aqui na instituição	
Daquilo que observou das aulas, o que achou de diferente em relação a outras aulas de dança?	
Notou alguma diferença na maneira como se relacionam uns com os outros?	
Notou alguma diferença nos movimentos que fazem?	
Relativamente à motivação dos elementos do grupo.... Acha que gostam desta atividade?	

A transcrição das entrevistas consta do APÊNDICE C – Entrevista estruturada aos sujeitos de intervenção e à auxiliar de atividades ocupacionais

3.5.4. Grelha de competências específicas de Tango Argentino

Foi construída uma grelha de competências específicas de TA, expressa em comportamentos observáveis em sessão, na qual foram registados os comportamentos observados durante as sessões diagnóstico e ao longo do programa de intervenção.

Esta grelha está dividida em 3 domínios: Musicalidade, Interações Sociais e Aspetos Sensoriais e Emocionais. A estes domínios são associados exercícios efetuados ao longo das sessões cujo objetivo é, por um lado, o desenvolvimento das competências e, por outro, a observação de comportamentos.

A grelha de competências específicas de TA encontra-se de seguida.

Tabela 5 – Grelha de avaliação de competências específicas de TA.

Legenda:

X – Comportamentos observados de forma consistente

NO – Comportamentos que não puderam ser avaliados / observados por ausência do caso na sessão ou sessões específicas.

I – Início

F – Fim

			Caso													
Domínio	Item	Comportamento	1		2		3		4		5		6		7	
			I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
DOMÍNIO I - MUSICALIDADE	Dançar o Ritmo (assinalar máximo)	Executa variações de ritmo a caminhar (123, 2/4, 4/4)														
		Caminha ao ritmo da música														
		Expressa o ritmo de outra forma não caminhada														
		Não identifica o ritmo														
		Outro: _____														
DOMÍNIO I - MUSICALIDADE	Dançar a Pausas (assinalar máximo)	Consegue parar nas pausas de tangos irregulares														
		Consegue parar nas pausas de tangos regulares														
		Consegue parar nos cortes da música (jogo estátua)														
		Consegue parar no fim da música														
		Não consegue parar com a música														
		Outro: _____														

			Caso													
Domínio	Item	Comportamento	1		2		3		4		5		6		7	
			I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
DOMÍNIO I - MUSICALIDADE	Dançar a Melodia (assinalar máximo)	Consegue interpretar melodias a caminhar														
		Consegue expressar melodias de outra forma frequentemente														
		Consegue expressar melodias de outra forma ocasionalmente														
		Não identifica ou expressa melodias														
		Outro: _____														
DOMÍNIO II - Interações Sociais	Dançar a par (assinalar todas as respostas)	Consegue liderar com suavidade														
		Consegue seguir com conexão com o par														
		Segue de olhos fechados														
		Executa variações à caminhada (a liderar; giro)														
		Outro: _____														
DOMÍNIO II - Interações Sociais	Comportamento na pista de baile (assinalar todas as respostas)	Segue o seu percurso na pista de baile no sentido correto														
		Não executa movimentos contra o sentido de baile														
		Não faz ultrapassagens														
		Não encolhe o raio da circunferência da linha de baile														
		Entra cuidadosamente na linha de baile														
		Não atravessa a pista de baile (contorna-a)														
		Não choca com o par da frente														
		Acompanha o parceiro de volta ao seu lugar														
		Outro: _____														

			Caso													
Domínio	Item	Comportamento	1		2		3		4		5		6		7	
			I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
DOMÍNIO II – Interações Sociais	Convite (assinalar todas as respostas)	Estabelece contacto visual com o parceiro														
		Executa o movimento de <i>cabeceo</i>														
		Identifica e responde ao <i>cabeceo</i>														
		Vai buscar o parceiro ao seu lugar														
		Espera sentado(a) que o parceiro o venha buscar														
		Outro: _____														
DOMÍNIO II – Interações Sociais	Preferências Sociais (assinalar todas as respostas)	Não procura dançar sempre com a mesma pessoa														
		Não procura dançar sempre com os monitores														
		Não procura dançar sempre com um participante do sexo oposto														
		Dança com qualquer participante														
		Prefere dançar mesmo quando não consegue o parceiro desejado														
		Outro: _____														
DOMÍNIO III – Aspectos Sensoriais e Emocionais	Abrço (assinar o máximo)	Sente-se cómodo com o abraço														
		Mostra desconforto com o abraço														
		Outro: _____														
DOMÍNIO III – Aspectos Sensoriais e Emocionais	Emoções (marcar todas as respostas)	Expressa verbalmente o que sente dentro das sessões														
		Mostra emoções positivas através da linguagem não verbal dentro das sessões														
		Outro: _____														

Note-se que o termo competências específicas de TA não deve ser interpretado como restrito a TA, uma vez que as competências trabalhadas são, muitas delas, transversais a outras competências importantes para o quotidiano e integração dos indivíduos.

Os registos dos comportamentos observados servem de base para a avaliação do desenvolvimento de competências específicas de TA e constam do APÊNDICE F – Grelhas de observação de competências específicas de Tango Argentino.

3.6. Contextualização e sujeitos do estudo

Para a preparação do programa foram realizadas conversas informais com a diretora e com a terapeuta com vista a obter dados sobre a instituição e os casos. A instituição disponibilizou informalmente a consulta a dados processuais dos casos bem como as grelhas de Escala de Comportamento Adaptativo – versão portuguesa de Santos e Morato (ECA-VP) (2004). Foi possível recolher esta informação para cada um dos casos à exceção do caso 5.

3.6.1. Descrição da instituição

A instituição, tem mais de quarenta anos de existência e que atua em meio urbano, através de programas no âmbito da intervenção precoce, da formação e educação, de lar residencial e das atividades ocupacionais, terapêuticas, educativas, de lazer e tempos livres.

Para além disso, promove ainda atividades para a erradicação da pobreza, a exclusão social e garantir os cuidados de saúde e de educação para todos.

É uma organização de referência na construção de uma sociedade inclusiva cuja missão é integrar, educando, reabilitando e cuidando, ao longo da vida, os clientes e suas famílias através da inserção de métodos e técnicas científicas aplicadas por colaboradores especializados nas áreas da psicologia, do serviço social, das terapias (ocupacional, fala e fisioterapia), da educação física e da psicomotricidade.

Atualmente atua em seis serviços: o Centro de Atividades Ocupacionais que visa a valorização pessoal e a integração de pessoas com deficiência grave, permitindo o desenvolvimento possível das suas capacidades; o Centro de Recursos para a Inclusão, fazendo parte da rede nacional com o mesmo nome, operando em parceria com outras escolas e instituições em conformidade com os princípios da inclusão educativa e social e a promoção de igualdade de oportunidades; a Equipa Local de Intervenção, que integra o Serviço Nacional de Intervenção Precoce na Infância, é um serviço gratuito para as famílias com crianças dos 0 aos 6 anos de idade, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento

peçoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade; a Escola de Educação Especial, apoia crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado; o Lar ou Unidade Residencial, para clientes com idades superiores a 16 anos e o Banco de Equipamentos e Tecnologias de Apoio que consiste no serviço de aluguer de produtos de apoio a pessoas idosas, com deficiência ou mobilidade reduzida.

Com cerca de 82 colaboradores permanentes, um professor destacado e 16 prestadores de serviço, apoiou em 2016, 857 pessoas, entre as quais 102 no Centro de Atividades Ocupacionais.

3.6.2. População alvo

Toda a informação referente à caracterização resulta da combinação de informações facultadas formal e informalmente pela instituição. Permitiu a caracterização do grupo e de cada caso presente nas sessões do programa.

Trata-se de um grupo de sete indivíduos adultos com DID e que apresentam genericamente dois tipos de diagnóstico: Trissomia 21 e défice intelectual.

É um grupo composto por dois homens e cinco mulheres com idades compreendidas entre 23 e 41 anos. Todos eles são capazes de caminhar autonomamente ainda que com alguns comprometimentos motores ao nível da marcha.

Do ponto de vista social, é referido como um grupo genericamente sociável, que gosta de experimentar e contactar com vários tipos de expressão corporal e dança, tendo aulas regulares de diversos tipos de dança ao longo do ano letivo.

Desta forma, o programa foi inserido nas suas rotinas da vida diária (AVD) dentro de um momento em que eles habitualmente se encontram a realizar atividades de expressão corporal e dança com a terapeuta habitual ou professores convidados.

As informações de cada caso são apresentadas em seguida. As informações referentes às competências transversais de cada caso constam do APÊNDICE G – Avaliação de competências baseada na Bateria Psicomotora de Santos e Morato.

Caso 1

A adulta tem vinte e três anos e está na instituição desde 2014 em regime diurno. O seu diagnóstico é défice intelectual moderado.

Do ponto de vista social, é uma jovem que estabelece facilmente relações interpessoais. Mas, por vezes, apresenta comportamentos desadequados e, até, algumas crises com episódios violentos: diz palavras menos próprias socialmente e, já aconteceu, agredir outros – quer

monitores quer pares – como consequência de contrariedades em casa por não conseguir lidar com emoções negativas.

É frequente muitos episódios de perda de urina quando se encontra mais alegre.

Do ponto de vista emocional, manifesta alegria e, até, euforia. O seu comportamento eufórico e agressivo pode estar relacionado com a mediação que toma. Note-se que ela toma medicação SOS e medicação padrão o que a torna “lentificada”.

Do ponto de vista familiar não é conhecido todo o seu historial. Sabe-se que foi adotada pela atual família. A jovem é atenta e interessada e tem uma família de muita proximidade. Esta revela sinais de ligação a uma perspetiva de vida profundamente religiosa.

Na instituição e perante correções/aperfeiçoamento das atividades tem uma resposta variável, sendo normalmente tolerante.

Ao nível das competências cognitivas, facilmente perde o foco de atenção e concentração.

Ao nível do desempenho motor tem um comportamento padronizado sem grandes compromissos ou limitações.

Caso 2

Trata-se de um adulto com 36 anos e está na instituição desde 2014. Tem como diagnóstico deficiência intelectual moderada. Vive em regime de internato com idas a casa ao fim de semana.

Do ponto de vista cognitivo e, no que se refere à sua expressão linguística, imita muito o que houve, repetindo na maioria das vezes porque ouviu dizer, sem adequar as palavras e o que elas querem dizer ao contexto adequado; “engana muito” em termos dos conteúdos cognitivo-sociais, parecendo saber mais do que efetivamente sabe. Também apresenta por vezes um discurso pouco consentâneo com a realidade, e desajustado na medida em que se vê como capaz de coisas que, na realidade, não é.

Do ponto de vista familiar foi abandonado e, mais tarde, adotado pela sua atual família. A mãe, já idosa, optou por não o deixar viver em casa, pois ele consegue sair livremente e viver sem qualquer rotina. Esta situação dificultou a sua habituação quando chegou a esta instituição, pois estava habituado apenas a fazer o queria, quando e como queria, sem muitas regras.

Socialmente, tem ainda muitas dificuldades em ter comportamentos adequados, pois está sempre, por exemplo, a mexer com as mãos na boca; além disso, não sabe ouvir os outros já que está constantemente a interpelá-los para chamar a atenção para si mesmo.

Do ponto de vista afetivo-emocional apresenta muitos altos e baixos relacionados com a autoestima. Apresenta um padrão muito centrado em si mesmo, manifestando-se para demonstrar que está com atenção, fazendo-o para que reparem nele. Também por isso toma medicação.

Tem muitas dificuldades em lidar com a frustração e rapidamente, quando não lhe agrada qualquer correção ou crítica, sai da instituição. Emocionalmente tem dificuldades na gestão do que está a sentir passando “do oito para o oitenta” facilmente. Sabe identificar que tem necessidades na parte dos afetos sociais e amorosos com a namorada, mas extrapola muito rápida e descontroladamente esses impulsos.

Raramente aceita uma chamada de atenção ou crítica; não se esforça por ser melhor ou aceitar que falhou. Defende-se utilizando expressões constantes de “sim, mas” mesmo sem contexto.

No aspeto social-profissional, conseguiu-se que ele trabalhasse num ambiente exterior, em jardinagem, com supervisão exterior à instituição. Como não foi na instituição, nem em contexto social mais regado, permitiu bons resultados na modelagem das competências sociais. Assim consegue realizar mais atividades com melhor qualidade.

Do ponto de vista motor, faz muitas atividades como ginásio, natação e dança sem limitações significativas, mas, igualmente, sem progressos que pareceriam ser relativamente fáceis de atingir.

Caso 3

A adulta tem 33 anos e tem um diagnóstico de trissomia 21. Está na instituição desde 2008 em regime diurno, indo para casa ao fim do dia.

Quanto à comunicação, a adulta tem clara intenção comunicativa que tem vindo a melhorar, ao longo dos anos, na instituição. Apresenta grandes dificuldades na expressão oral, sendo muito difícil de compreender o que diz. Porém, na atualidade, recorre a símbolos e objetos de contexto para se fazer entender. Tenta, também, pela repetição, e, como tem atualmente uma boa taxa de resistência à frustração, tenta muitas vezes repetir a mensagem oral, mesmo quando acaba por não conseguir que a entendam.

Quando é uma mensagem mais complexa procura utilizar pistas de contexto e pessoas de referência.

Ao nível do desempenho motor, tem um comportamento padronizado sem grandes compromissos ou limitações. Tem excesso de peso o que é um aspeto a ter em conta. Tem vindo

a evoluir no desempenho motor também por estimulação das atividades expressivas que aumentaram o seu empenho em tarefas motoras.

Do ponto de vista cognitivo, apresenta autonomia geral na sua vida diária, na higiene e na sua rotina. Consegue, atualmente, ser capaz de ler o seu calendário de atividades autonomamente – afixado de forma pictórica na instituição – e dirigir-se para as atividades de vida diária.

A capacidade de compreensão está mais rápida, por isso, tem precisado menos de instrução e exemplificação.

Do ponto de vista psicológico e comportamental não lidava bem com a frustração. No passado não pedia ajuda e não aceitava a crítica. Era mais passiva e menos empenhada. Atualmente, perante a dificuldade, é capaz de pedir ajuda e mostra, por vezes, ensaiar estratégias de superação da dificuldade.

Do ponto de vista afetivo e emocional, expressa o gosto genuíno de sentir o outro e está, face ao passado, muito mais aberta às relações sociais. Mantém vínculos afetivos e estabelece novos laços. O plano individual de desenvolvimento (PID), do corrente ano, já apresenta atividades reveladoras destes aspetos.

No entanto, estes acontecimentos não mudaram o facto de que é uma pessoa medrosa fora das rotinas e em sítios ou ambientes que desconhece. Ainda assim, tem vindo a progredir quanto aos seus medos, estando mais capaz de tentar e de lidar com o novo. Tem medo de alturas e a sensação de insegurança bloqueia-a. Afetivamente é uma pessoa algo carente que necessita do contacto pessoal e afetivo para se sentir bem. O toque é a sua forma de comunicação e relação mais desenvolvida.

Do ponto de vista do contexto sociofamiliar, vem de uma família com condições socioeconómicas complicadas. A mãe mostra-se afetiva, mas é uma pessoa com muitos episódios depressivos. O Pai é alcoólico e mais ausente. No entanto, esta família mostra atenção, cuidado e preocupação como é visível por se esforçar por comprar o que ela precisa (roupa por exemplo) e comparecer às apresentações do grupo de dança e outros eventos sociais dentro e fora da instituição.

Social e cognitivamente, na instituição, dá sinais de mais autonomia do que em casa, estimulada pelo meio e pelo desempenho dos outros; revela crescimento e aproveitamento crescente nas atividades da instituição.

Do ponto de vista da expressão corporal e musical é muito motivada e tem muito a noção de ritmo; nas pausas livres do dia é comum pôr música e vê-se que responde ao ritmo. Por outro lado, o aumento de peso condiciona um pouco os movimentos que realiza.

Caso 4

Trata-se de uma adulta, de sexo feminino, com 29 anos que foi diagnosticada com défice intelectual moderado. Está na instituição desde 2004. Não faz qualquer medicação significativa.

Por razões económicas e familiares, foi entregue à instituição com tutoria e em regime de tempo inteiro, indo a casa dos seus familiares durante as férias.

A família, com dificuldades do ponto de vista das condições socioeconómicas, já consegue recebê-la em casa nas férias.

Do ponto de vista social, afetivo e relacional é uma pessoa que analisa as relações, para saber se pode retirar delas algum benefício. É mais seletiva nas relações que desenvolve. Tem necessidades afetivas, gosta do abraço. Porém, não o faz com todas as pessoas, sabe escolher com quem quer expressar essa afetividade.

Tem um novo namorado com uma relação plena e com todas as dimensões. Ela procura ser uma mulher informada e não apresentar comportamentos de risco.

Tenta muitas vezes, em conversa, mostrar o que sabe e validar o seu valor socialmente.

Do ponto de vista cognitivo-motor, tem-se notado algum retrocesso: mais passividade e mais inatividade. É pouco tolerante à crítica, não a aceitando com naturalidade. Mesmo quando mais tarde reconhece, no primeiro momento não consegue aceitar que está a falhar.

A instituição considera que há uma relação entre a maior passividade e os aspetos afetivos com a sua família. Apesar de dar sinais de compreender e aceitar que a mãe não a pode ter, a tempo inteiro, em sua casa, este facto não deixa de ter um impacto emocional e afetivo negativo que pode explicar a maior passividade que tem demonstrado. Soma-se a isto ainda o impacto emocional do facto da sua irmã proximamente se casar e continuar a sua vida de forma independente. Esta situação provoca nela a inevitável comparação interna.

Do ponto de vista da linguagem, apresenta um grave problema de comunicação, não se conseguindo perceber quase nada do que diz. Não foi feito qualquer trabalho de terapia no campo da intervenção precoce. Quando trabalhou com a terapeuta da fala durante quase um ano, revelou que já apresentava muitos vícios em termo da língua e da nomenclatura, o que, somado à pouca ou nenhuma tolerância no reconhecimento de que não faz a dicção correta e à ausência de disponibilidade e motivação para melhorar, tornou a terapia inútil.

Do ponto de vista das competências visuais tem um estrabismo evidente que afeta um pouco a sua capacidade motora e também o seu relacionamento social.

Caso 5

A adulta tem 30 anos e está diagnosticada com trissomia 21. Está na instituição desde 2005.

É autónoma em todas as AVD sem qualquer problema na realização das suas atividades, alimentação, higiene, vestuário, etc. Apresenta facilidade de comunicação.

No entanto, nos aspetos da conduta social tem ainda muito a melhorar, nomeadamente a nível de competências básicas, como distancia social aceitável e o toque ser socialmente adequado. Necessita claramente de trabalhar mais estes aspetos.

Do ponto de vista afetivo e social-relacional, revela capacidade de manobrar situações e manipular os colegas tendo em vista os seus interesses. Isto é evidente nas suas preferências de relacionamento.

É extremamente modelável e influenciável por outros, não se apercebendo, por vezes, do que está a fazer – se é correto ou adequado – realizando-o porque gosta de quem lhe pediu. É por isso ser facilmente manipulável.

É extremamente afetiva e estabelece laços de grande genuinidade com os outros, visível no comportamento com os mais dependentes, onde identifica os estados emocionais dos mesmos e cria empatia com estes.

No contexto afetivo e do ponto de vista da relação amorosa, o namoro, é, para ela, apenas “beijinho e abraço”; motiva-a principalmente o estatuto social de poder afirmar que tem namorado que uns dias é uma pessoa outros outra. Revela, por isso, alguma imaturidade no relacionamento; por outro lado, tem comportamentos que mostram que está muito ativa sexualmente e, por isso, é necessário ter atenção dado o contexto acima apresentado.

Do ponto de vista pessoal, e no que toca à sua autoimagem, a instituição considera que é um aspeto que deveria requerer muito mais atenção familiar: o aprumo da aparência, a higiene diária (elementos do banho e da higiene oral), apresentação, roupa, são aspetos que, combinados, transformam por completo qualquer ser humano. No entanto, estes aspetos não condicionam o estabelecimento de laços, de forma fácil e natural em ambientes familiares, como na instituição. É uma adulta que cativa facilmente qualquer um.

É uma adulta muito ativa e está sempre pronta para experimentar novas atividades, sem grandes receios. Inicialmente era mais resistente a experimentar; atualmente, é bastante ativa e disponível.

O contexto familiar é de uma família que está sempre presente, que a apoia muito, que a leva a passear para todo o lado e que a estimula muito; no entanto, os aspetos de base, como

a apresentação não foi trabalhada nem estabelecida como prioridade. É uma família que revela investimento afetivo e que é sempre muito cuidadosa com ela.

Do ponto de vista cognitivo, é uma pessoa que parece compreender, mas, ao questionarmos ou lhe pedirmos algum comentário, facilmente a vemos “perdida”. Tirando o contexto de entendimento superficial das coisas – o que pode levar a julgar-se que ela entendeu – tem dificuldades em compreender. Daí também ser facilmente manipulável.

Caso 6

Esta adulta foi sinalizada pela segurança social e diagnosticada com deficiência intelectual moderada. Tem 41 anos e está na instituição desde 2004. Do ponto de vista familiar, os pais faleceram e ela vive com a irmã mais velha, que tem um emprego protegido nas proximidades e apresenta o mesmo diagnóstico que ela só que um pouco melhor. A irmã está presente em todas as iniciativas onde a adulta participa. Sempre que é necessário falar com alguém responsável, a irmã, se explicado de forma simples, consegue normalmente dar conta do recado.

Do ponto de vista familiar a adulta, para além da irmã com quem vive, tem dois irmãos; só se dá com um deles que, de quando em quando, passa por casa delas e verifica se está tudo bem. Vão buscar comida e o apoio social, mas têm dificuldades de vários tipos, nomeadamente no controlo das contas, pois não conseguem saber se estão a gastar muito ou pouco. Limpam a casa e arrumam-na com rotinas estabelecidas pela irmã mais velha: conseguem fazer a vida delas.

Do ponto de vista cognitivo apresenta imaturidade, vivendo ainda “como uma menina pequena”; no imaginário das princesas. A irmã prepara grande parte da gestão de casa para a “proteger”. A adulta é muito ingénua e a sua desadequação social resulta de, mesmo em criança, nunca ter tido modelos sociais que lhe permitissem adequar o seu comportamento.

Tem revelado crescente autonomia e reagido bem à delegação de responsabilidade; já trabalhou também no serviço de jardinagem no exterior, onde esteve bem.

Do ponto de vista da comunicação, revela muitas dificuldades resultantes de nunca ter existido qualquer acompanhamento precoce. No entanto, consegue expressar-se e ser entendível em mensagens simples.

Passa o tempo todo a pedir desculpas: é uma desadequação por desconhecimento e falta de modelos sociais.

Do ponto de vista das competências motoras, não é muito adepta espontânea da atividade física, tendo desistido recentemente da natação. Atualmente pratica apenas a dança.

Do ponto de vista da expressão e do binómio cognitivo-motor, revela pouca sensibilidade e pouco controlo da força e da expressão dos gestos. Está tudo ainda por trabalhar e “funciona” tudo de maneira bruta e brusca.

Do ponto de vista social, nota-se que tem capacidade de modelagem e de adaptação, mas do ponto de vista intelectual, necessita instruções claras, diretas e muito concretas.

Caso 7

Trata-se de um adulto, do sexo masculino, com 37 anos que está nesta instituição desde 1998. Atualmente e nos últimos anos toma mais medicação, que tem sido difícil de acertar e, por consequência, os seus tremores dos braços têm vindo a aumentar. Tem como diagnóstico deficiência intelectual moderada.

Há quatro anos (2012) ficou em regime de internato, voltando, ao fim de semana, para a casa onde vivia, com o irmão.

Do ponto de vista das relações familiares, o adulto com quem vivia era o irmão mais velho e este era uma figura de autoridade e de referência. Também fala e visita a mãe com quem se dá, mas o irmão é a grande referência de figura de autoridade para ele.

Quando vivia com o irmão, fazia comida, fazia uma rotina diária de atividades que cumpria bem e tinha um modelo que o monitorizava e lhe pedia responsabilidade, que o levava a fazer o que lhe era pedido. Desde que passou a viver na instituição este comportamento decaiu.

Do ponto de vista cognitivo-motor, quando se tornou interno, tornou-se muito passivo. Anteriormente, sempre teve atividades como a dança e a limpeza de escritórios que, antes, fazia com brio e iniciativa. No que se refere às atividades, era excelente e o primeiro a abrir a pista de dança numa atividade desse tipo. Atualmente, e no que se refere à limpeza de escritórios, tem que ter sempre uma auxiliar a fazer a supervisão. Aumentou visivelmente, nestes últimos anos, a passividade e a inatividade.

Do ponto de vista psicológico, é considerado como uma das pessoas na instituição com uma identidade mais centrada em si mesmo. Manifesta os seus interesses nas suas ações e não olha a meios para conseguir os seus fins. Por outro lado, à mínima contrariedade ou crítica, despoletam-se nele respostas sequenciadas de autoagressão, de heteroagressão, de destruição de propriedade privada e, por último, de fuga.

Revela grandes alterações do ponto de vista emocional e é imprevisível quando as coisas não correm como ele quer.

Como é muito egocêntrico, manipula frequentemente colegas para seu proveito e interesse. Utiliza os outros para a sua satisfação por isso exige da instituição muita atenção. Nas

saídas de fim de semana continua a sair à noite e, por vezes, adota comportamentos de risco, também para conseguir dinheiro para gastar nas coisas que deseja comprar. A forma de conseguir esse dinheiro leva a que adote comportamentos ilegais e de risco para a sua saúde, nomeadamente de cariz sexual; atualmente, já sabe como ter esses comportamentos de forma mais protegida.

Este caso é dos casos mais extremos, pois, não só não aceita conselhos, como qualquer chamada de atenção pode ser o gatilho para uma crise psíquica grave.

Tem abandonado atividades, ultimamente, por desmotivação. Não sabe lidar com as emoções.

Quanto à dança, antes dançava com ritmo, desenvoltura e alegria. Hoje, quando realiza uma coreografia num espetáculo de dança, precisa de constante ajuda visual para fazer o que antes era uma “alegria fácil”. Com a medicação para a controlar “as crises” tem sido cada vez menos ativo e os tremores tem aumentado exponencialmente.

Do ponto de vista motor e em termos de expressão corporal, apresenta atualmente inércia, lentidão – parte dela explicada pela medicação – na compreensão do movimento. Antes fazia danças africanas e era brilhante de se ver. Atualmente, não quer realizar as atividades diárias nem estar com o grupo, só quer “estar fechado no seu mundo” dos jogos de playstation e tablet, no quarto.

No que se refere à parte afetiva, nem importa se é vivida com uma pessoa do sexo masculino ou feminino: importa que lhe cause prazer.

Segundo a interpretação das técnicas da instituição, a alteração-chave para estas mudanças de comportamento e de perfil foi a passagem para o regime interno. Este facto talvez tenha causado uma espécie de “sensação de abandono” afetivo que o fez centrar-se apenas em todas as coisas que lhe causam prazer.

Em termos cognitivos, também tem apresentado índices mais baixos – que a medicação também contribui seguramente – apresentando-se muito pouco empenho, de tal modo que, quando solicitada a sua opinião, repete parte do que foi dito por outros e pouco mais.

PARTE IV – INTERVENÇÃO E RESULTADOS

4.1. Programa de intervenção

4.1.1. Calendarização do estudo

A organização deste estudo foi construída ao longo de um ano e cinco meses. Porém, alguns dos elementos recolhidos já existiam previamente à organização formal do tema, nomeadamente ao nível do enquadramento teórico.

Tabela 6 – Cronograma das etapas do Trabalho de Investigação-Ação

	Março 2016	Abril 2016	Maio 2016	Junho 2016	Julho 2016	Julho 2017
Recolha de informação (enquadramento teórico)	X	X	X			
Pesquisa do local para a intervenção		X	X			
Recolha de dados para elaboração do perfil dos casos				X		
Intervenção-Ação				X	X	
Entrevista a Especialista*						
Diário de bordo e Grelhas de observação				X	X	
Entrevistas aos intervenientes (após a Intervenção)					X	
Tratamento de dados				X	X	
Elaboração do trabalho escrito			X	X	X	X
Revisão do trabalho escrito					X	X

*A Entrevista a Especialista foi realizada anteriormente a este cronograma, em 2014.

4.1.2. Planificação das atividades de intervenção

A tabela que se segue apresenta a caracterização do programa de intervenção realizado, no que se refere à duração do programa de intervenção, às áreas de competências desenvolvidas e aos recursos necessários à sua realização.

Tabela 7 – Caracterização do Programa de Intervenção

Duração do Programa	13 sessões com duração prevista entre 30 a 60 minutos cada: <ul style="list-style-type: none"> • 2 de diagnóstico inicial de competências • 10 de desenvolvimento de competências • 1 de avaliação de competências
Áreas de competências a desenvolver	<ul style="list-style-type: none"> • Competências sociais, emocionais, relacionais e motoras. • Competências específicas do TA.
Recursos necessários para o programa de intervenção:	<ul style="list-style-type: none"> • Dois professores de TA • Um observador externo não participante para preenchimento de dados de observação não interveniente. • Pode ser necessária a utilização de instrutores/monitores de apoio (para melhor potenciar as capacidades dos sujeitos-caso) • Uma sala/ginásio com cadeiras • Sistema de Som

	<ul style="list-style-type: none"> • Balões e bolas • Câmara de vídeo
--	---

4.1.3. Competências específicas de Tango Argentino a desenvolver no Programa de Intervenção

Na seguinte tabela são apresentadas e explicadas as competências específicas de TA observadas e avaliadas no programa de intervenção.

Estas competências encontram-se distribuídas por três domínios: Musicalidade, Interações Sociais e Aspetos Sensoriais e Emocionais. A tabela está dividida em domínios de competências. Cada domínio apresenta vários itens que se podem avaliar segundo um conjunto de comportamentos.

Essa avaliação, consoante o item, pode ser feita de forma gradativa ou pela presença de determinado comportamento. Cada comportamento apresenta, na coluna ao lado, a sua descrição explicativa que explicita em que é que consiste.

Tabela 8 - Competências específicas de Tango Argentino observadas e avaliadas no programa de intervenção

Comportamento	Descrição explicativa
DOMÍNIO I – MUSICALIDADE	
Item: Dançar o Ritmo (assinalar máximo)	
Executa variações de ritmo a caminhar (123, 2/4, 4/4)	Identifica e aplica variações de movimento de acordo com as estruturas rítmicas da música
Caminha ao ritmo da música	Caminha com os passos em sincronia com o ritmo forte da música
Expressa o ritmo de outra forma não caminhada	Não caminha ao ritmo da música, mas consegue expressá-lo de outra forma, por exemplo, palmas, movimento de anca, pés ou transferências de peso no local
Não identifica o ritmo	Não se movimenta dentro do ritmo da música de nenhuma forma visível
Outro: _____	
Item: Dançar a Pausa (assinalar máximo)	
Comportamento	Descrição explicativa
Consegue parar nas pausas de tangos irregulares	Identifica e consegue parar o movimento de acordo com as pausas musicais de tangos irregulares
Consegue parar nas pausas de tangos regulares	Consegue identificar e parar o movimento nos finais das frases musicais (pausas) de tangos regulares
Consegue parar nos cortes da música (jogo estátua)	Consegue parar quando a música é propositadamente interrompida pelo professor
Consegue parar no fim da música	Identifica que a música chegou ao fim e para de acordo com o final da música
Não consegue parar com a música	Não identifica pausas, cortes nem o final da música, mantendo o movimento
Outro: _____	
Item: Dançar a Melodia (assinalar máximo)	

Comportamento	Descrição explicativa
Comportamento	Descrição explicativa
Consegue interpretar melodias a caminhar	Consegue caminhar pisando de acordo com algumas estruturas melódicas da música
Consegue expressar melodias de outra forma frequentemente	Não caminha de acordo com as estruturas melódicas da música, mas consegue expressá-las de outra forma, por exemplo, palmas, movimento do corpo ou simulação de piano com os dedos
Consegue expressar melodias de outra forma ocasionalmente	Não caminha de acordo com as estruturas melódicas da música, mas consegue expressá-las de outra forma, por exemplo, palmas, movimento do corpo ou simulação de piano com os dedos
Não identifica ou expressa melodias	Não se movimenta dentro das estruturas melódicas da música de nenhuma forma visível
Outro: _____	
DOMÍNIO II – Interações Sociais	
Item: Dançar a par (assinalar todas as respostas)	
Comportamento	Descrição explicativa
Consegue liderar com suavidade	Papel de líder – consegue estabelecer conexão com o par e comunicar transferências de peso no local e caminhar sem uso de força desadequada
Consegue seguir com conexão com o par	Papel de seguidor – consegue entender e esperar pelas indicações do par, movendo-se de acordo com estas, sem se antecipar, puxar o par ou dançar sozinho
Segue de olhos fechados	Papel de seguidor – dança de olhos fechados sem medo
Executa variações à caminhada (a liderar; giro)	Papel de líder - Consegue fazer movimentos circulares na pista (rotação a par)
Outro: _____	
Item: Comportamento na pista de baile (assinalar todas as respostas)	
Comportamento	Descrição explicativa
Segue o seu percurso na pista de baile no sentido correto	Circula numa linha de baile no sentido contrário aos ponteiros do relógio
Não executa movimentos contra o sentido de baile	Não recua nem se desloca de qualquer forma contra o sentido da linha de baile
Não faz ultrapassagens	Mantem-se na linha de baile sem ultrapassar o par da frente
Não encolhe o raio da circunferência da linha de baile	Não contribui para o estreitamento da linha de baile, não se aproximando do centro
Entra cuidadosamente na linha de baile	Quando inicia a dança, entra na linha de baile sem perturbar os outros participantes, solicitando e verificando se tem espaço para entrar ou se um par, que circula na pista, lhe cede passagem para entrar
Não atravessa a pista de baile (contorna-a)	Ao deslocar-se no espaço de baile, não atravessa a pista de baile, contornando-a para não incomodar os outros participantes
Não choca com o par da frente	Papel de líder - Gere a distância para o par da frente evitando o contacto com os outros pares.
Acompanha o parceiro de volta ao seu lugar	Papel de líder – Após o tango, acompanha o parceiro ao seu lugar
Outro: _____	

Comportamento	Descrição explicativa
Item: Convite (assinalar todas as respostas)	
Comportamento	Descrição explicativa
Estabelece contacto visual com o parceiro	No início do tango, procura o contacto visual com outro participante, mostrando a sua intenção de dançar com este
Executa o movimento de <i>cabeceo</i>	Papel de líder – Após estabelecido o contacto visual com outro participante, acena com a cabeça para convidar o outro para dançar
Identifica e responde ao <i>cabeceo</i>	Papel de seguidor – Após estabelecido o contacto visual, identifica o movimento de <i>cabeceo</i> (convite) de outro participante e, se assim o entender, aceita-o acenando com a cabeça
Vai buscar o parceiro ao seu lugar	Papel de líder – Após convite e aceitação de outro participante, levanta-se e vai buscar o parceiro ao seu lugar
Espera sentado que o parceiro o venha buscar	Papel de seguidor – Após aceitar o convite, espera sentado que o parceiro que o convidou o venha buscar ao seu lugar
Outro: _____	
Item: Preferências Sociais (assinalar todas as respostas)	
Comportamento	Descrição explicativa
Não procura dançar sempre com a mesma pessoa	Aceita, sem grandes hesitações ou problemas, trocar de par sem manifestar uma preferência exclusiva apenas por um participante
Não procura dançar sempre com os monitores	Aceita, sem grandes hesitações, dançar com outros participantes sem manifestar uma preferência clara pelos professores e monitores
Não procura dançar sempre com um participante do sexo oposto	Aceita, sem grandes hesitações, dançar com participantes de ambos os sexos sem manifestar uma preferência clara por participantes do sexo oposto
Dança com qualquer participante	Aceita, sem grandes hesitações, dançar com qualquer participante sem manifestar preferências claras
Prefere dançar mesmo quando não consegue o parceiro desejado	Prefere dançar com qualquer participante a ficar sentado, sem dançar, até ao final da música
Outro: _____	
DOMÍNIO III – Aspetos Sensoriais e Emocionais	
Item: Abraço (Assinalar o máximo)	
Comportamento	Descrição explicativa
Sente-se cómodo com o abraço	Demonstra bem-estar com o contacto físico e com o abraço
Mostra desconforto com o abraço	Não manifesta conforto ou apresenta tensão no contacto físico com o outro/com o abraço
Outro: _____	
Item: Emoções (assinalar todas as respostas)	
Comportamento	Descrição explicativa
Expressa verbalmente o que sente dentro das sessões	Comunica verbalmente o que sente antes, durante ou depois das sessões.
Mostra emoções positivas através da linguagem não verbal dentro das sessões	Expressa emoções positivas de alegria, contentamento, felicidade, etc., de forma não verbal, recorrendo a sorrisos, sons, gestos ou outras formas de linguagem não verbal
Outro: _____	

4.2. Aplicação do Programa

A tabela abaixo apresenta o programa de intervenção planejado inicialmente e, na coluna adjacente, o programa de intervenção realizado, isto é, adaptado à realidade do grupo, considerando as suas dificuldades reveladas nas primeiras sessões e ao longo das restantes.

Tabela 9 - Programa de Intervenção planejado e realizado

	Programa de Intervenção Planejado	Programa de Intervenção Realizado
Sessão 1 (40 a 60 minutos)	Diagnóstico – Ritmo Bater palmas no ritmo da música Movimentos ao ritmo da música Caminhar no ritmo da música Caminhar a par – dois papeis Executar variações de ritmo a caminhar (123, 2/4, 4/4)	Diagnóstico – Ritmo Bater palmas no ritmo da música Movimentos ao ritmo da música Caminhar no ritmo da música Caminhar a par – dois papeis
Sessão 2 (40 a 60 minutos)	Diagnóstico – Competências melódicas Bater palmas nas estruturas melódicas Movimentos do corpo nas estruturas melódicas Caminhar nas estruturas melódicas Caminhar a par – dois papeis Liderar <i>versus</i> Seguir Regras de circulação na pista (sentido da marcha, ausência de ultrapassagens, cruzamentos ou movimentos para trás)	Conexão – da imobilização à marcha a par Transferências de peso e paragens a par Liderar <i>versus</i> Seguir Conexão e caminhada do par Regras de circulação na pista (sentido da marcha, ausência de ultrapassagens, cruzamentos ou movimentos para trás, Marcha na estrutura rítmica individual. Marcha na estrutura rítmica
Sessão 3 (45 minutos)	Revisões ritmo, conexão e primeiras regras Dançar no ritmo no mesmo local e em marcha – alternâncias Ritmo em tangos regulares e irregulares Desenvolvimento de competências a par nos dois papeis - O Papel de líder e de seguidor	Conexão – Sincronia a par Ritmo – caminhada lado a lado Desenvolvimento de competências a par nos dois papeis Ritmo – Caminhada frente a frente Hesitações (<i>rebotes</i>)
Sessão 4 (45 minutos)	Revisões de melodia. Abraço Explicação e sensibilização – O que é uma melodia? Exercício prático de canto/ movimento Abraço e Marcha a par Movimentos no local em abraço Movimentos em abraço e trocas de papel	Aproximação ao abraço e à melodia Movimentos no local dentro da estrutura rítmica em abraço Movimentos em abraço dentro de diferentes ritmos e trocas de papel Jogo do piano humano: tocar o outro à velocidade das notas das estruturas melódicas (música: <i>Desde el Alma</i> – Pugliese)
Sessão 5 (30 a 40 minutos)	Tango irregulares: pausas e sincopas no ritmo. Exercícios de caminhada individual e a par. Correção do papel de líder e de seguidor	Consolidação de competências Rítmicas e exercícios de melodia Caminhada lado a lado ao ritmo Jogo do piano humano a par Jogo do piano em grupo

	Programa de Intervenção Planificado	Programa de Intervenção Realizado
	Alternância de papeis.	
Sessão 6 (30 a 40 minutos)	A melodia da voz exercícios com músicas infantis (fora do tango) e transição para tangos cantados (Orquestra de D'Agostino y Vargas)	Correções e ajustes ao nível do marcha e ritmo Marcha a par Conexão Abraço de grupo
Sessão 7 (30 a 40 minutos)	Variações de ritmo - Introdução ao ritmo do <i>vals</i> . Jogo da estátua Hesitações (<i>rebotes</i>) Dança a par Troca de papel	Iniciação à melodia – A voz Jogo estátua Jogo da estátua com a voz Caminhada com a voz Exercícios individuais Exercícios a par – dois papeis
Sessão 8 (30 minutos sessão + 10 minutos de baile)	Do ritmo à melodia. Alternâncias na música entre as duas estruturas. Exercícios individuais e a par. Dança a par Troca de papel	Melodias Jogo do espelho ¹⁸ – estimulação de conexão entre o par nas melodias Jogo do piano – Estimulação sensorial às melodias Troca de papel Dança a par
Sessão 9 (30 minutos sessão + 10 minutos de baile)	Tipos de ritmo e de caminhada 2x4; 3x4; 4x4; 1x4. Exercícios práticos individual e a par	Pausas e conexão – Exercícios práticos Jogo da estátua - Caminhar lado a lado Jogo da estátua - Caminhar frente a frente Jogo do balão Jogo da bola Dança a par
Sessão 10 (30 minutos sessão + 10 minutos de baile)	Melodias de <i>Vals</i> e de Milonga. Caminhar na nas melodias individualmente. Caminhar a par nas melodias. Trocas de papel	Estimulação melódica em exercício grupal de integração ritmo e melodia Jogo do piano em grupo (circular) Repetições do exercício Dança a par
Sessão 11 (30 minutos sessão + 10 minutos de baile)	Variações de ritmo - Introdução ao ritmo de milonga Dança individuais e a par	Códigos de baile Convite (convidar e ser convidado) Entrada na pista Acompanhar parceiro no fim da música Exercício práticos Dança a par
Sessão 12 (30 minutos sessão + 10 minutos de baile)	Códigos de baile Convite (convidar e ser convidado) Entrada na pista Acompanhar parceiro no fim da música Exercício práticos Dança a par	Códigos de baile / milonga Exercícios de consolidação – variações de caminhada Dança a par - Simulação de milonga

¹⁸ Alguns destes exercícios referentes ao toque e a diferentes tipos de toque e partes do corpo são referidos por Hills (2003). Segundo a autora estes exercícios estimulam a sensibilidade e a musicalidade bem como a conexão entre par.

	Programa de Intervenção Planificado	Programa de Intervenção Realizado
Sessão 13 (30 a 40 minutos de baile)	Simulação de milonga Revisão conceitos Aplicação prática dos conceitos em contexto de baile Observação e avaliação	Simulação de milonga Revisão conceitos Aplicação prática dos conceitos em contexto de baile Observação e avaliação

Nas sessões de diagnóstico tornou-se evidente que todas as estratégias lúdicas apresentariam resultados mais positivos, do ponto de vista da motivação. Esta observação está relacionada com o facto da aprendizagem dos sujeitos ser feita de forma ativa, o que faz com que esta não seja vista como uma imposição.

Por outro lado, a alternância entre o novo (não aprendido) e o já conhecido (já aprendido), permite controlar os níveis de motivação e reforçar as competências adquiridas.

Num programa de intervenção intensivo e com indivíduos com DID, é necessário simplificar abordagens, aproximando à realidade experimental dos sujeitos para obter sucesso nas aprendizagens. Foi assim necessário simplificar alguns conteúdos de musicalidade mais avançada, considerando as dificuldades genéricas do grupo.

Foi necessário recriar alguns exercícios de enfoque mais simplificado (por exemplo, o jogo do piano humano e o jogo da estátua).

Para além disso, optou-se pela introdução de novos elementos/instrutores no grupo por forma a aumentar a aquisição de competências e o nível motivacional do grupo.

Foi ainda necessário ajustar a duração das sessões e o enquadramento de algumas sessões, concentradas em menos competências para a obtenção de melhores resultados. Por outro lado, existiram algumas alterações temáticas na escolha das competências a desenvolver nas sessões; foi aumentado o número de sessões sobre as regras sociais específicas do TA devido à resposta muito positiva, do ponto de vista motivacional e do potencial destas capacidades.

4.2.1. Exercícios propostos durante as sessões

Na tabela seguinte são explicados sumariamente os exercícios planificados relacionando-os com os domínios e competências de TA trabalhados em cada um.

Note-se que estes exercícios são concebidos tendo em conta os princípios das Pedagogias Ativas e Expressivas conforme referidas em 2.3. A Dança como Pedagogia Ativa e Expressiva e o seu potencial para o desenvolvimento de competências

Tabela 10 – Explicação dos exercícios e sua relação com os domínios e competências trabalhados

Domínio / Competência	Exercício	Explicação
Domínio I – Musicalidade Ritmo	Bater palmas no ritmo da música	Solicita-se aos participantes que escutem um tema e batam palmas ao ritmo da música
Domínio I – Musicalidade Ritmo	Movimentos ao ritmo da música	Solicita-se aos participantes que escutem um tema e movam o corpo ou parte dele ao ritmo da música
Domínio I – Musicalidade Ritmo	Caminhar no ritmo da música	Solicita-se aos participantes que escutem um tema e caminhem ao ritmo da música, fazendo coincidir os passos com os tempos do ritmo
Domínio I – Musicalidade Ritmo	Ritmo em tangos regulares e irregulares	Solicita-se aos participantes que escutem um tema e movam o corpo ou parte dele ao ritmo da música, utilizando tangos irregulares
Domínio I – Musicalidade Ritmo	Variações de ritmo - Introdução ao ritmo de milonga	Solicita-se aos participantes que escutem um tema e caminhem ao ritmo da música, usando milongas
Domínio I – Musicalidade Ritmo	Executar variações de ritmo a caminhar (123, 2/4, 4/4)	Solicita-se aos participantes que identifiquem as diferentes estruturas rítmicas e caminhem de acordo com elas
Domínio I – Musicalidade Pausas Domínio III – Aspetos sensoriais e emocionais Emoções	Jogo estátua	Solicita-se aos participantes que caminhem com a música, que identifiquem e parem nos cortes provocados pelos professores na música.
Domínio I – Musicalidade Ritmo e Pausas	Pausas e síncopas no ritmo.	Solicita-se aos participantes que escutem um tema e caminhem ao ritmo da música, identificando pausas e síncopas, adequando o movimento às mesmas
Domínio I – Musicalidade Melodias	Bater palmas nas estruturas melódicas	Solicita-se aos participantes que escutem um tema e batam palmas nas estruturas melódicas da música
Domínio I – Musicalidade Melodias	Movimentos do corpo nas estruturas melódicas	Solicita-se aos participantes que escutem um tema e movam o corpo ou parte dele nas estruturas melódicas da música
Domínio I – Musicalidade Melodias	Caminhar nas estruturas melódicas	Solicita-se aos participantes que escutem um tema e caminhem nas estruturas melódicas da música, fazendo coincidir os passos com algumas das estruturas melódicas do tema

Domínio / Competência	Exercício	Explicação
Domínio I – Musicalidade Melodias	A melodia da voz	Solicita-se aos participantes que escutem um tema e movam o corpo ou parte dele em sintonia com a voz do cantor.
Domínio I – Musicalidade Melodias	Melodias de <i>vals</i> e de Milonga	Solicita-se aos participantes que escutem um tema e movam o corpo ou parte dele em sintonia com as melodias, usando <i>vals</i> ou milongas.
Domínio I – Musicalidade Melodias	Exercício prático de canto/movimento	Solicita-se aos participantes que escutem um tema e tentem ulular de acordo com algumas melodias presente na música.
Domínio II – Interações Sociais Dançar a par	Caminhar a par – dois papeis	Solicita-se aos participantes que se coloquem a par, frente a frente, ligados pelos braços, que escutem um tema e caminhem ao ritmo da música. O líder caminha para a frente, o seguidor para trás. É o líder quem transmite, de forma não verbal, as indicações ao seguidor.
Domínio II – Interações Sociais, Dançar a par e Comportamento na pista de baile	Variações de Caminhada	Solicita-se aos participantes que se coloquem a par, frente a frente, ligados pelos braços, e que, caso haja um par muito próximo à frente, executem um movimento circular sem andar para trás na pista.
Domínio II – Interações Sociais Dançar a par	Exercícios de conexão a par – Transferências de peso	Solicita-se que os participantes se coloquem a par, frente a frente, ligados pelos braços e que efetuem transferências de peso em simultâneo, considerando os papeis de líder e seguidor.
Domínio II – Interações Sociais Dançar a par	Hesitações (<i>rebotes</i>)	Solicita-se que os participantes se coloquem a par, frente a frente, ligados pelos braços e que efetuem movimentos de hesitação (<i>rebotes</i>) no qual o líder indica um movimento que interrompe a meio, voltando ao local de partida. O seguidor, deverá acompanhar o movimento.
Domínio II – Interações Sociais Comportamento na pista de baile	Regras de circulação na pista (sentido da marcha, ausência de ultrapassagens, cruzamentos ou movimentos para trás)	Solicita-se aos participantes que os exercícios sejam efetuados respeitando estas regras após explicação das mesmas.
Domínio I – Musicalidade Ritmo	Ritmo – caminhada lado a lado	Solicita-se aos participantes que se coloquem a par, lado a lado, ligados por um dos braços, que escutem um tema e caminhem juntos ao ritmo da música.

Domínio / Competência	Exercício	Explicação
Domínio II – Interações Sociais Dançar a par		
Domínio I – Musicalidade Ritmo Domínio II – Interações Sociais Dançar a par	Ritmo – Caminhada frente a frente	Solicita-se aos participantes que se coloquem a par, frente a frente, ligados pelos braços, que escutem um tema e caminhem juntos ao ritmo da música.
Domínio I – Musicalidade Pausas Domínio II – Interações Sociais Dançar a par	Exercícios de conexão a par – Paragens	Solicita-se que os participantes se coloquem a par, frente a frente, ligados pelos braços e que consigam parar em simultâneo, considerando os papéis de líder e seguidor.
Domínio I – Musicalidade Ritmo e Pausas Domínio II – Interações Sociais Dançar a par	Exercícios de conexão a par: dançar no ritmo, no mesmo local e em marcha – alternâncias	Solicita-se que os participantes se coloquem a par, frente a frente, ligados pelos braços e que tentem, no mesmo local, alternar entre movimento e paragem, considerando os papéis de líder e seguidor
Domínio III – Aspectos sensoriais e emocionais Abraço e Emoções	Exercícios de abraço - Movimentos no local em abraço	Solicita-se que os participantes se coloquem a par, frente a frente, ligados pelos braços e mantendo a ligação durante o tema musical e procurem respirar em sintonia com a música, sem sair do mesmo sitio.
Domínio III – Aspectos sensoriais e emocionais Abraço e Emoções	Exercícios de abraço - em abraço fechado	Solicita-se que os participantes se coloquem a par, frente a frente, ligados pelos tronco e braços e, mantendo a ligação durante o tema musical e procurem respirar em sintonia com a música, sem sair do mesmo sitio.
Domínio III – Aspectos sensoriais e emocionais Abraço, Emoções e Preferências sociais	Abraço de grupo	Solicita-se aos participantes que se coloquem em círculo e se abracem, fazendo pequenos movimentos ao som da música.

Domínio / Competência	Exercício	Explicação
Domínio II – Interações Sociais Comportamento na pista de baile, Convite e Preferências Sociais Domínio III – Aspectos sensoriais e emocionais Emoções	Exercícios práticos de códigos de baile – simulação de milonga	Colocam-se cadeiras à volta da sala e com os participantes sentados, coloca-se música, solicitando-se aos participantes que se comportem como se estivessem num baile social de TA / Milonga, respeitando os seus códigos, desde o convite à circulação e comportamento na pista.
Domínio I – Musicalidade Melodias Domínio II – Interações Sociais Dançar a par Domínio III – Aspectos sensoriais e emocionais Abraço e Emoções	Jogo do piano humano	Solicita-se que os participantes se coloquem a par, frente a frente e que um toque o outro à velocidade das notas das estruturas melódicas como se o parceiro fosse um piano.
Domínio I – Musicalidade Melodias Domínio II – Interações Sociais Preferências Sociais Domínio III – Aspectos sensoriais e emocionais Emoções	Jogo do piano em grupo	Solicita-se que os participantes se coloquem em círculo e que um ou mais participantes fiquem fora do círculo e toquem os colegas como se se tratasse de um piano, interpretando as melodias e / ou o ritmo da música.
Domínio I – Musicalidade Pausas e Melodias Domínio III – Aspectos sensoriais e emocionais	Jogo da estátua com a voz	Solicita-se aos participantes que caminhem com a música, usando a voz como melodia, que identifiquem e parem nos cortes da música provocados pelos professores.

Domínio / Competência	Exercício	Explicação
Emoções Domínio I – Musicalidade Pausas Domínio II – Interações Sociais Dançar a par Domínio III – Aspectos sensoriais e emocionais Emoções	Jogo da estátua - Caminhar lado a lado	Solicita-se aos participantes se coloquem a par, lado a lado, que caminhem com a música e que identifiquem e parem em simultâneo nos cortes da música provocados pelos professores.
Domínio I – Musicalidade Pausas Domínio II – Interações Sociais Dançar a par Domínio III – Aspectos sensoriais e emocionais Emoções	Jogo da estátua – caminhar frente a frente	Solicita-se aos participantes se coloquem a par, frente a frente, que caminhem com a música e que identifiquem e parem em simultâneo nos cortes da música provocados pelos professores.
Domínio I – Musicalidade Melodias Domínio II – Interações Sociais Dançar a par Domínio III – Aspectos sensoriais e emocionais Emoções	Jogo do espelho – estimulação de conexão entre o par nas melodias	Solicita-se que os participantes se coloquem a par, frente a frente, ligados pela palma de uma mão e que o seguidor tente acompanhar em espelho o movimento do líder.
Domínio II – Interações Sociais Dançar a par Domínio III – Aspectos	Jogo do balão	Solicita-se aos participantes que se coloquem a par, frente a frente, ligados por um balão mal cheio, colocado entre os dois, que escutem um tema e caminhem juntos sem deixar cair o balão.

Domínio / Competência	Exercício	Explicação
sensoriais e emocionais Emoções		
Domínio II – Interações Sociais Dançar a par	Jogo da bola	Solicita-se aos participantes que se coloquem a par, frente a frente, ligados por uma bola colocada entre os dois, que escutem um tema e caminhem juntos sem deixar cair a bola.
Domínio III – Aspectos sensoriais e emocionais Emoções		

4.3. Avaliação da intervenção: Ponto de Chegada

4.3.1. Recolha de resultados obtidos

Apresentam-se abaixo todos os dados recolhidos durante o programa.

A transcrição das entrevistas aos sujeitos de intervenção e à auxiliar de atividades ocupacionais referidas no ponto 3.5.3. Entrevistas complementares 3.5.3. Entrevistas complementares são apresentadas no APÊNDICE C – Entrevista estruturada aos sujeitos de intervenção e à auxiliar de atividades ocupacionais.

As listas de presenças de participantes e intervenientes no Programa constam do APÊNDICE B – Lista de presenças das sessões do programa de intervenção.

As grelhas de observação não participante e as notas de campo referidas no ponto 3.5.1. Observação constam, respetivamente, dos APÊNDICE D – Grelhas de observação não participante e APÊNDICE E – Notas de campo.

As grelhas de observação de competências específicas de TA referidas em 3.5.4. Grelha de competências específicas de Tango Argentino constam do APÊNDICE F – Grelhas de observação de competências específicas de Tango Argentino.

Optou-se também por considerar a comparação dos itens selecionados da ECA-VP, referido no ponto 3.5.2. Escala de Comportamento Adaptativo e os comportamentos observados durante as sessões, apresentadas no APÊNDICE G – Avaliação de competências baseada na Bateria Psicomotora de Santos e Morato. Esta comparação, não sendo cientificamente correta, dadas as diferentes variáveis de observação (temporais, contextuais e de avaliador) já referidas anteriormente (em 3.5.2. Escala de Comportamento Adaptativo), poderá fornecer indícios interessantes sobre as áreas trabalhadas no programa de intervenção que tenham potencial de desenvolvimento.

Optou-se ainda pela apresentação gráfica e simplificada dos dados obtidos relativamente às competências específicas de TA e ECA-VP que possa facilitar a visualização dos resultados obtidos.

Dado elevado número de comportamentos selecionados e a diversidade e complexidade de critérios, tornou-se necessária a simplificação e uniformização dos dados.

Assim, para a elaboração do gráfico de competências específicas de TA, foi determinado o número de sujeitos que apresentam cada comportamento nas sessões diagnóstico e no final do programa.

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

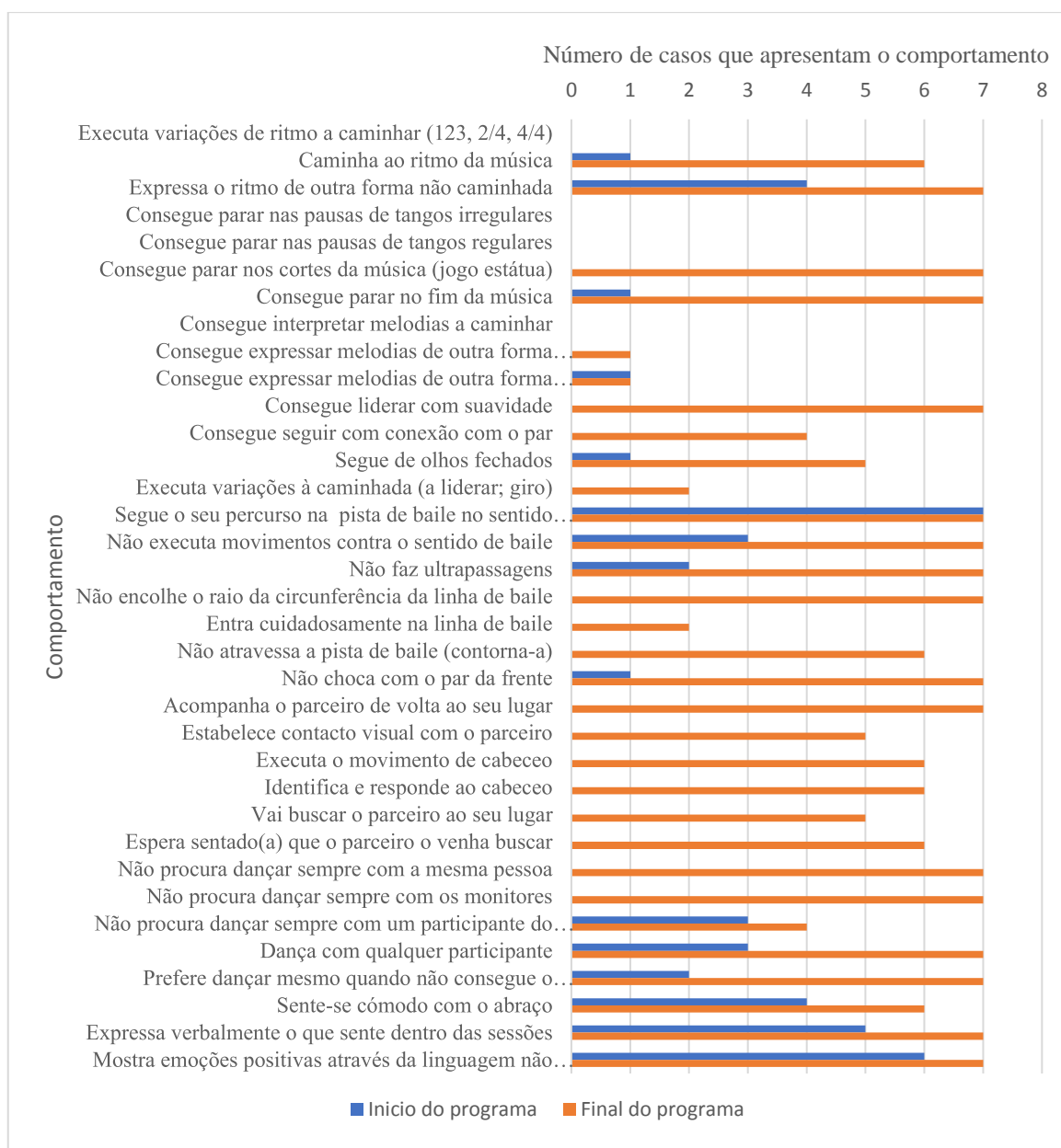


Gráfico 1. Análise da frequência dos comportamentos de competências específicos de TA do grupo no início e no final do programa

Relativamente à escala ECA-VP e, para todos os comportamentos selecionados, foi feita a correspondência numérica em que o valor máximo corresponde ao comportamento positivo e o valor mínimo, ao comportamento negativo (por exemplo, à manifestação de um comportamento positivo corresponde o valor 2 e à manifestação de um comportamento negativo, corresponde o valor 1, enquanto que para os casos em que o comportamento negativo se manifesta ocasionalmente, frequentemente, ou nunca, correspondem os valores 1,2 e 3 respetivamente). Desta forma, foi possível a construção do gráfico no qual o máximo corresponde ao comportamento mais correto observado para cada caso.

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

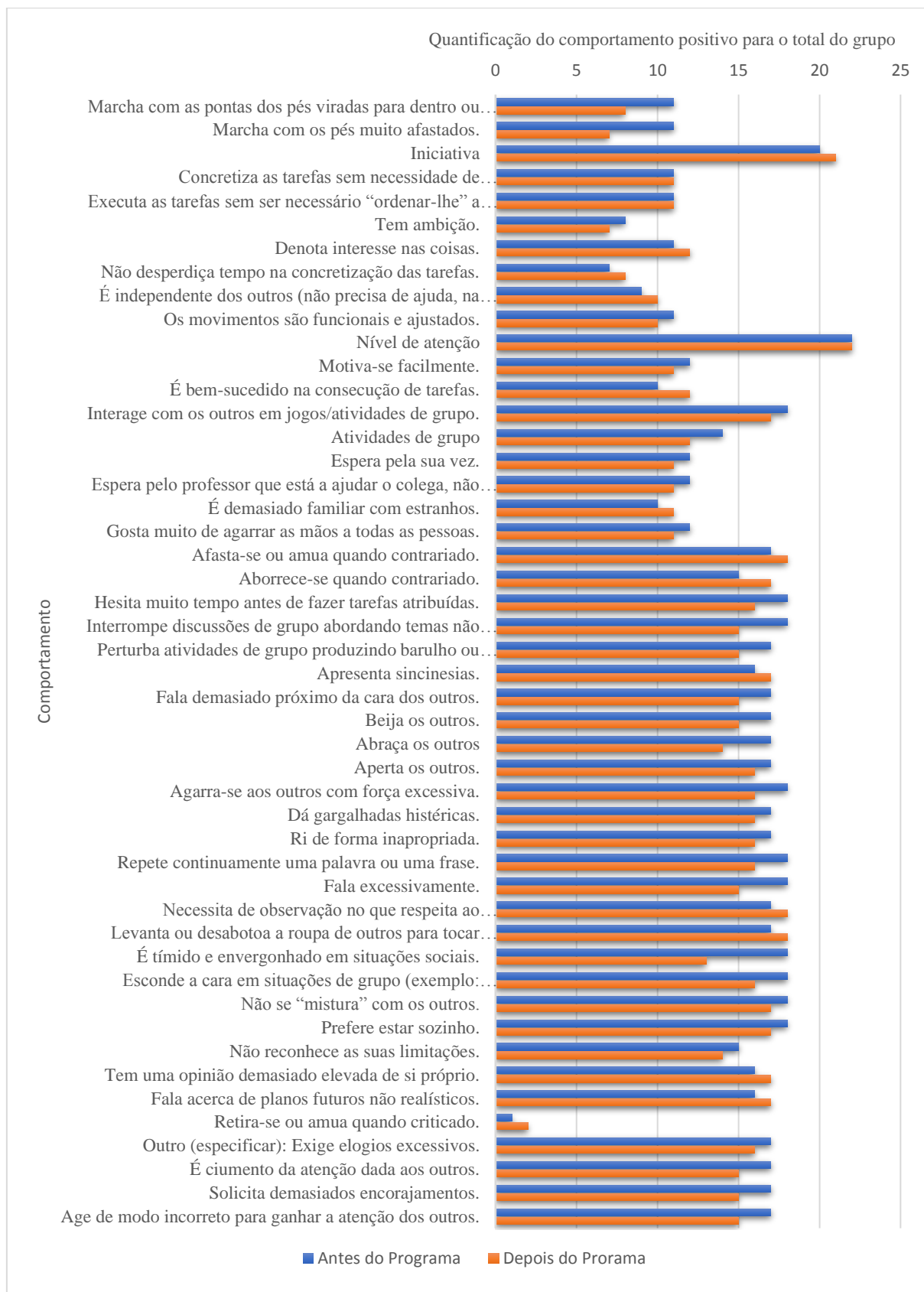


Gráfico 2. Análise quantitativa da variação dos comportamentos do grupo antes e depois do programa

Para cada caso é apresentada, graficamente, a comparação entre o observado nas sessões diagnóstico e o observado no final do programa relativamente às competências específicas de TA. Para a criação destes gráficos, foi necessário atribuir um valor numérico ao resultado observado para cada comportamento. Assim, a cada comportamento observado é atribuído o valor 2 e a cada comportamento não observado é atribuído o valor 1. É também apresentada, graficamente, a comparação entre a análise individual dos comportamentos selecionados da ECA-VP antes da aplicação do programa (facultada pela instituição) e os comportamentos observados durante o programa. Para estes foram usados os mesmos valores quantitativos de cada caso explicados anteriormente, para o início e final do programa.

Caso 1

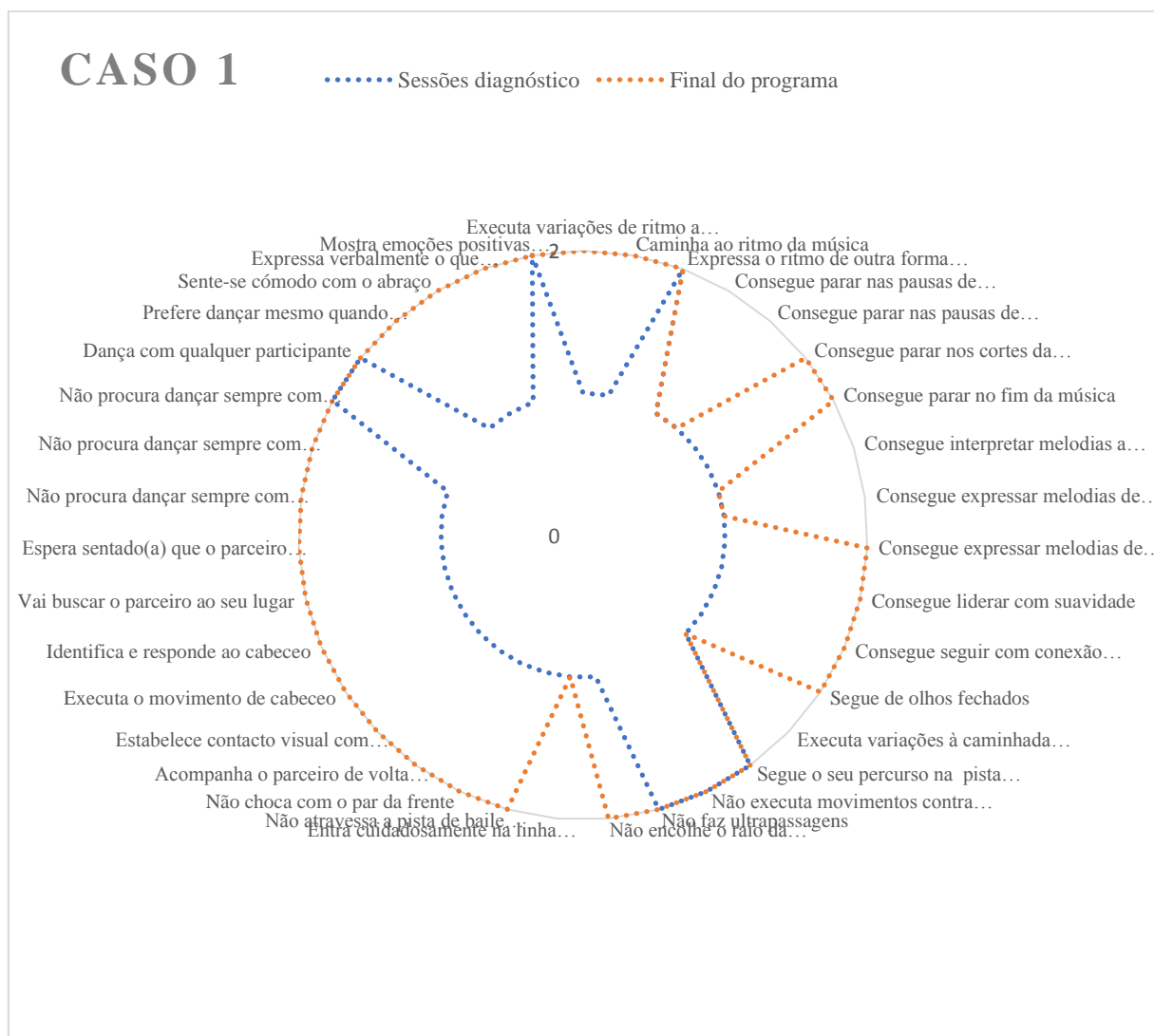


Gráfico 3. Comparação de dados do perfil do Caso 1 revelados nas sessões diagnóstico e no final do programa para as competências específicas de TA

CASO 1

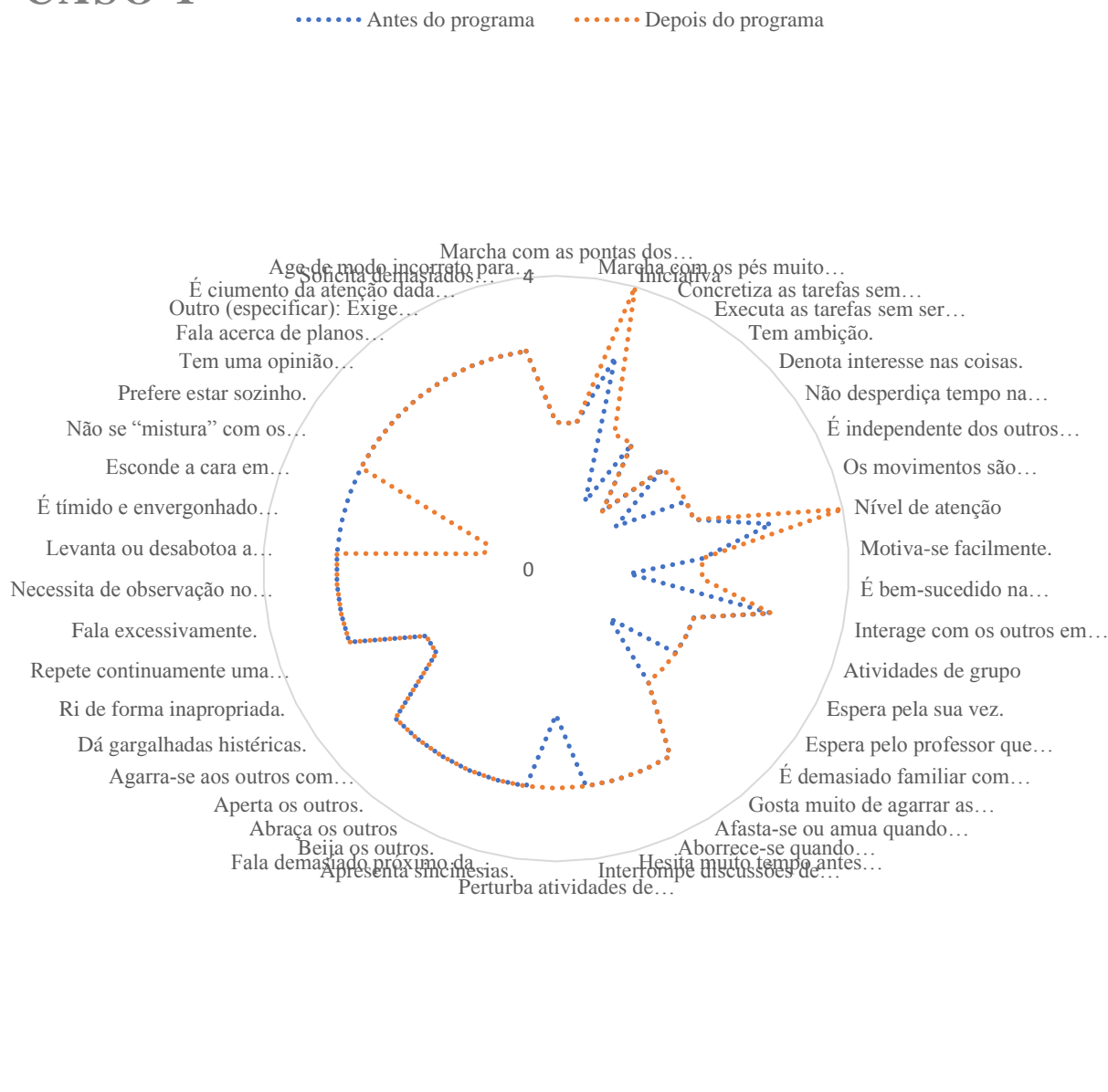


Gráfico 4. Comparação de comportamentos selecionados da ECA-VP do perfil do Caso 1 antes e durante a aplicação do programa

Caso 2

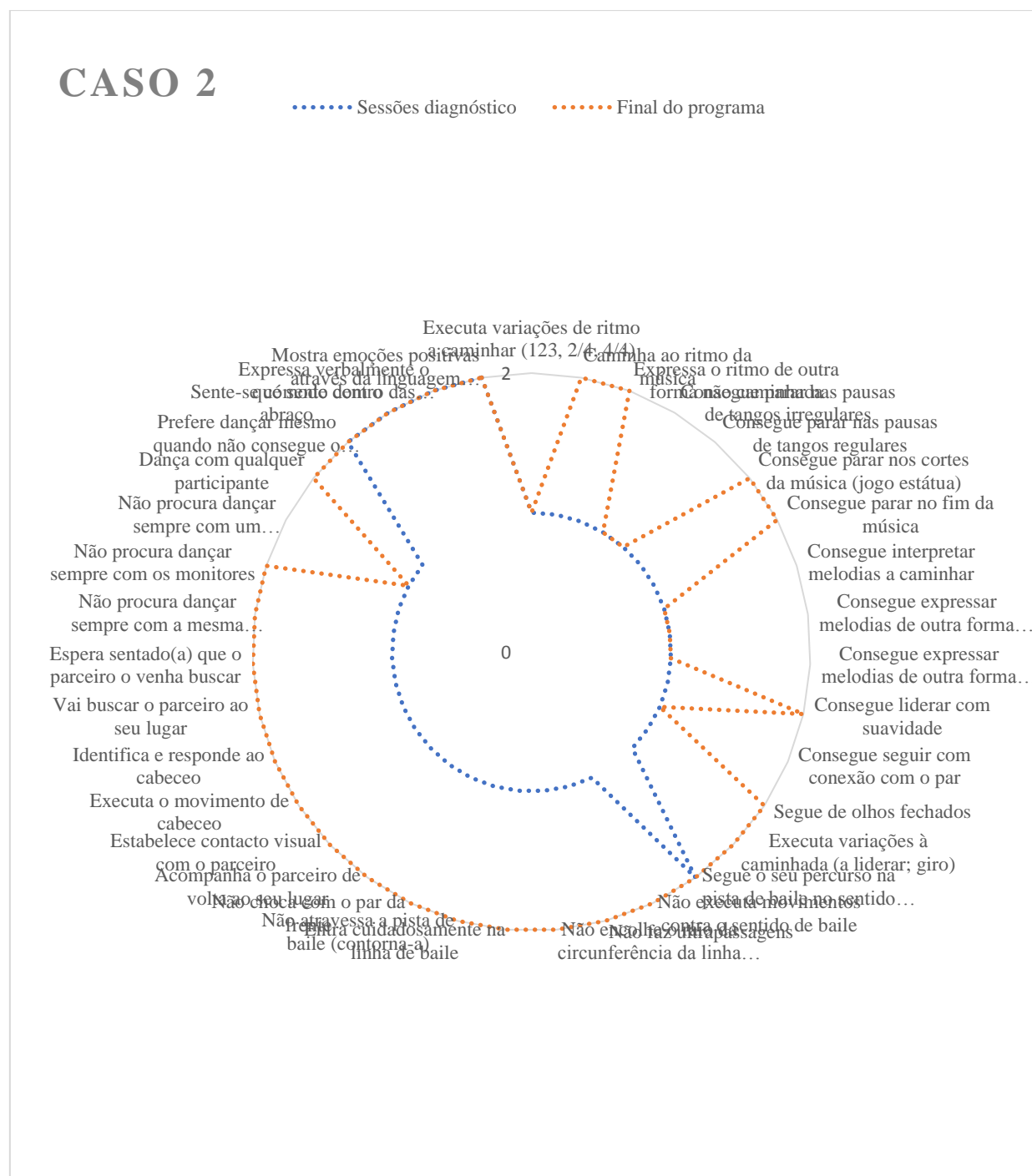


Gráfico 5. Comparação de dados do perfil do Caso 2 revelados nas sessões diagnóstico e no final do programa para as competências específicas de TA

CASO 2

..... Antes do programa Depois do programa

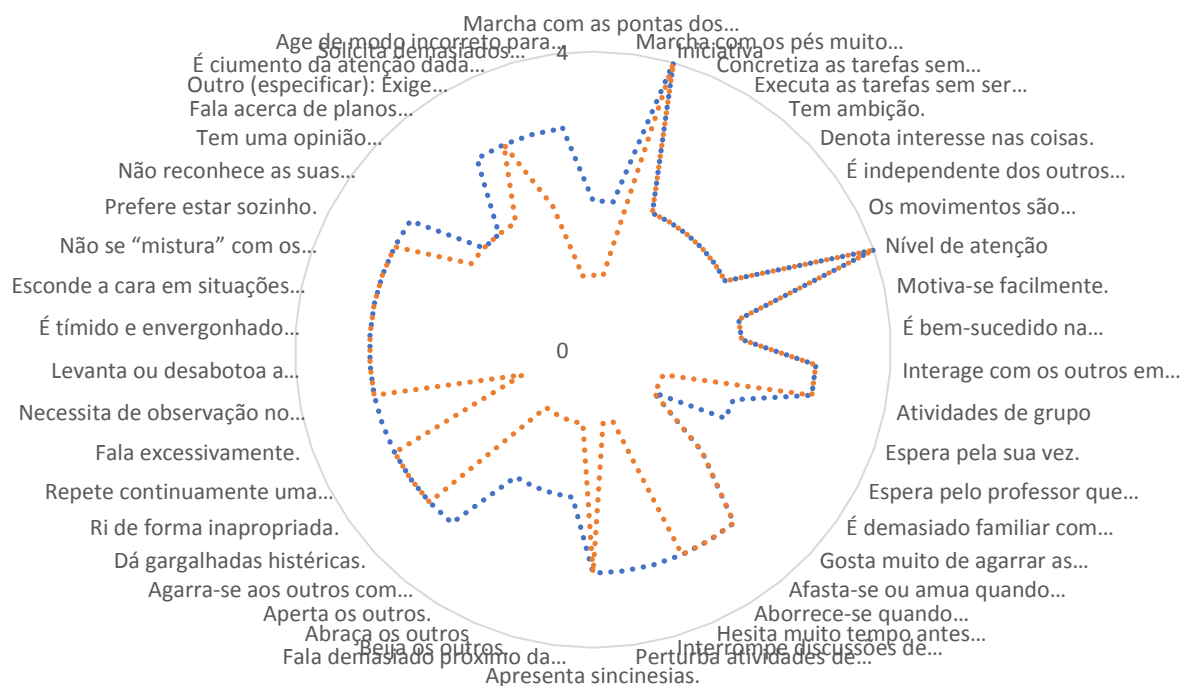


Gráfico 6. Comparação de comportamentos selecionados da ECA-VP do perfil do Caso 2 antes e durante a aplicação do programa

CASO 3

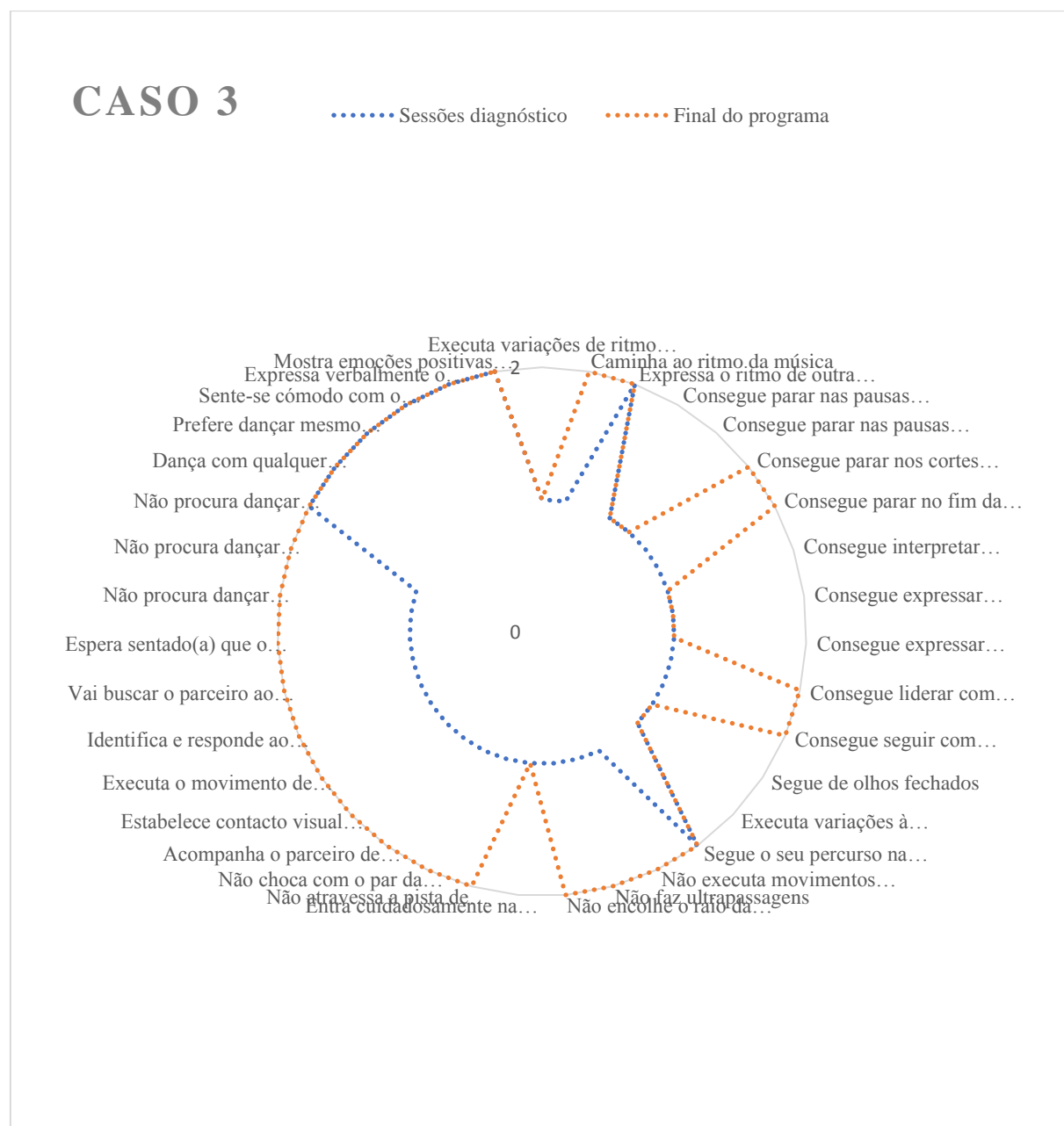


Gráfico 7. Comparação de dados do perfil do Caso 3 revelados nas sessões diagnóstico e no final do programa para as competências específicas de TA

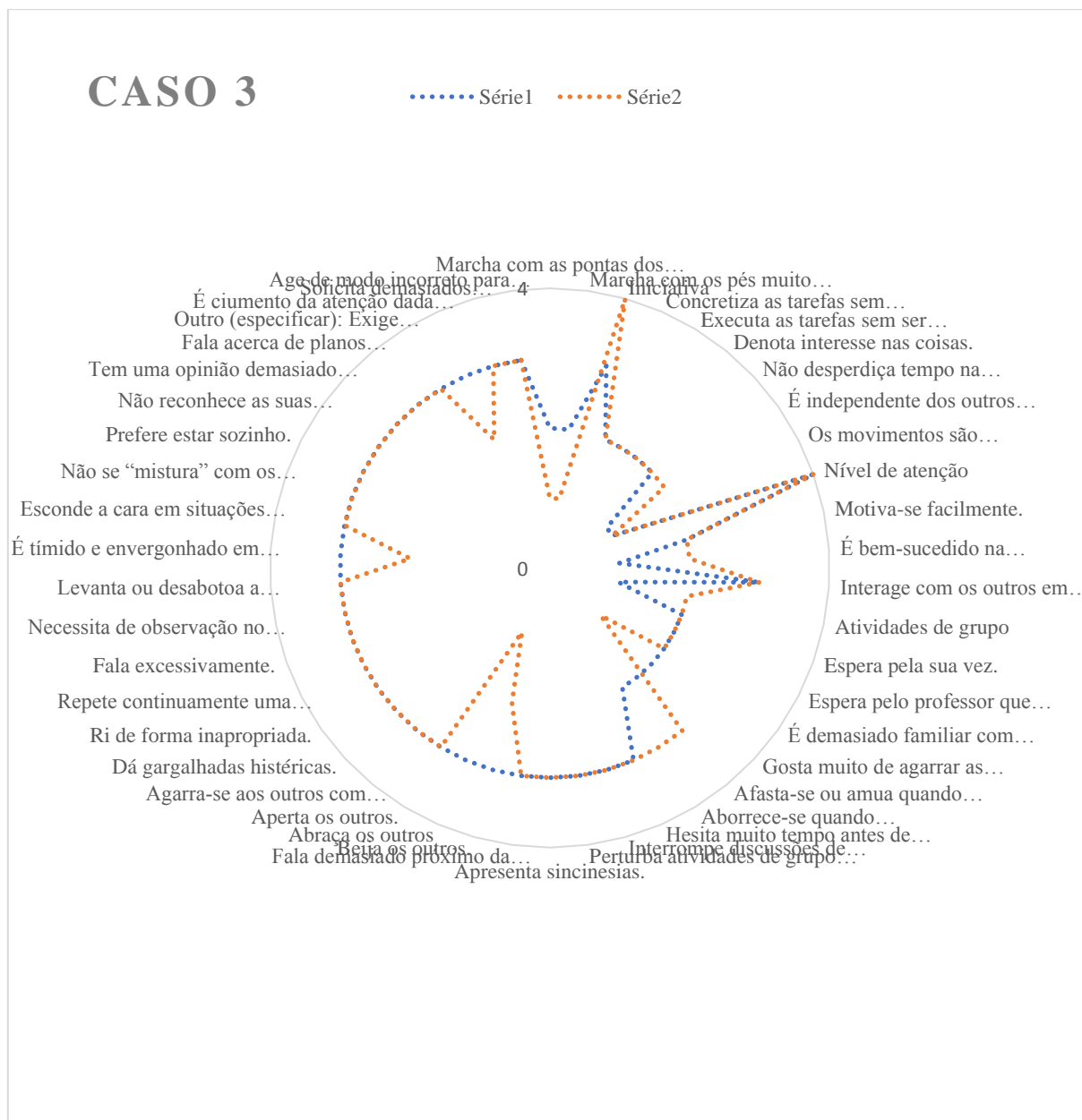


Gráfico 8. Comparação de comportamentos selecionados da ECA-VP do perfil do Caso 3 antes e durante a aplicação do programa

Caso 4

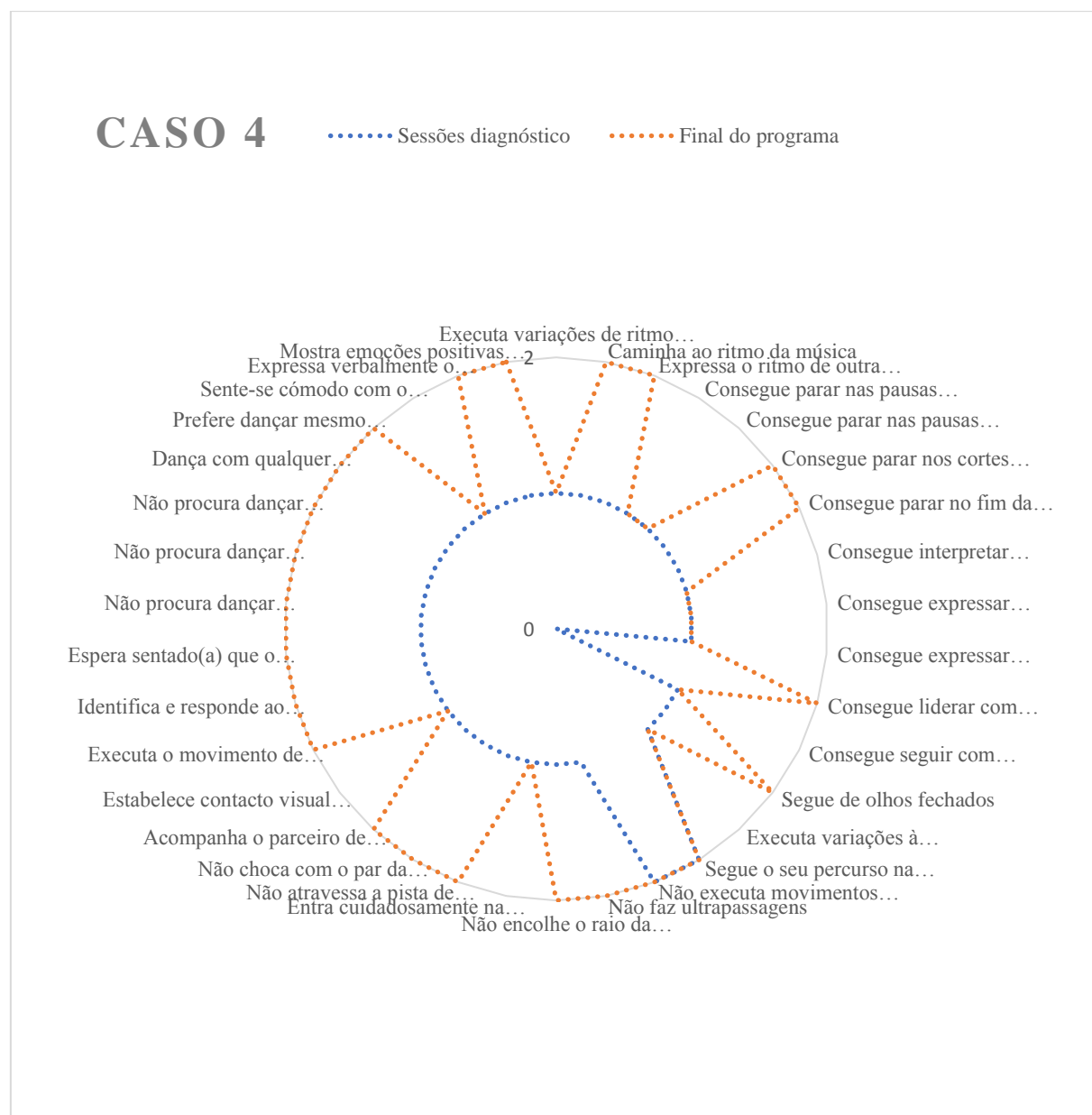


Gráfico 9. Comparação de dados do perfil do Caso 4 revelados nas sessões diagnóstico e no final do programa para as competências específicas de TA

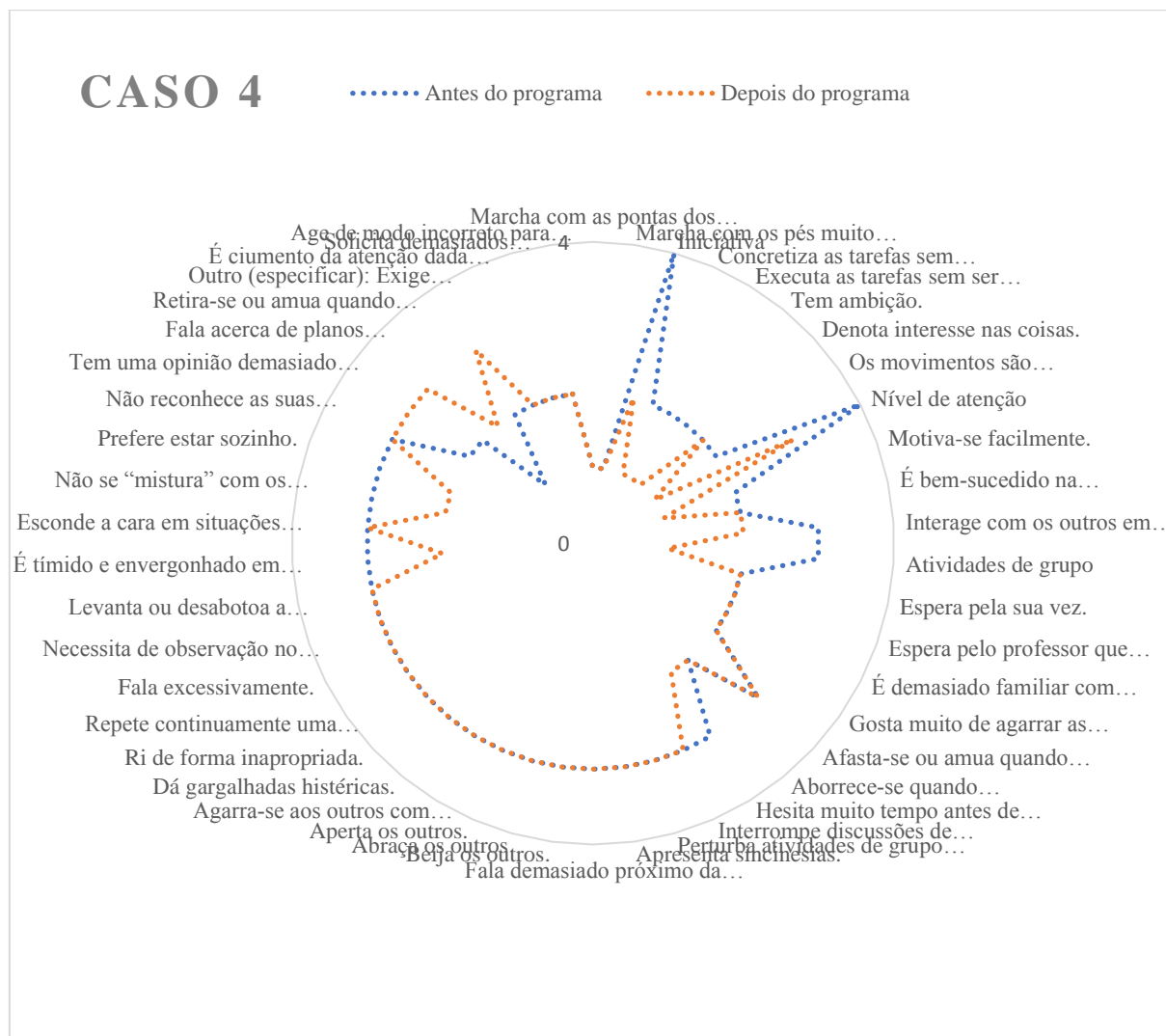


Gráfico 10. Comparação de comportamentos seleccionados da ECA-VP do perfil do Caso 4 antes e durante a aplicação do programa

Caso 5

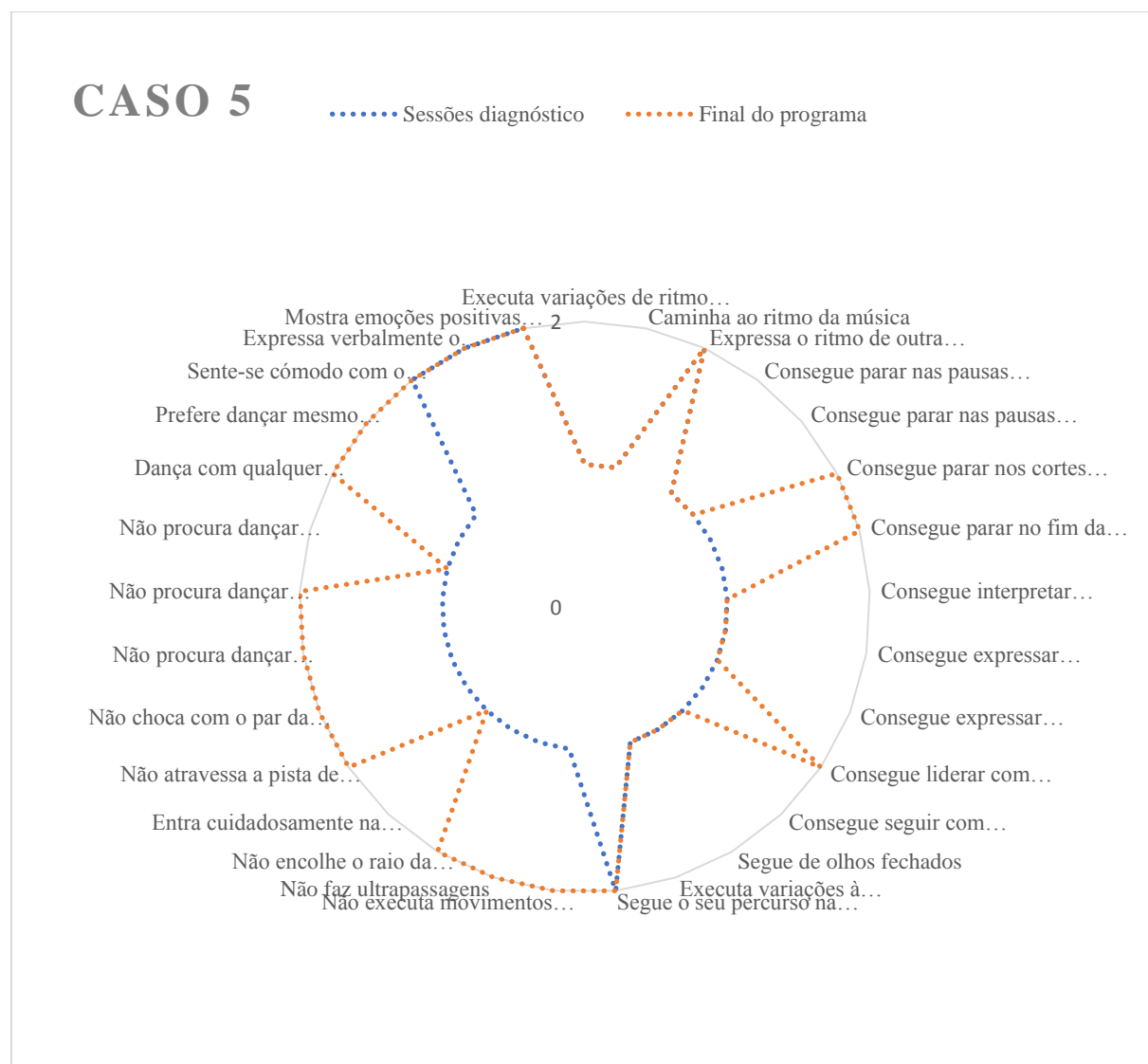


Gráfico 11. Comparação de dados do perfil do Caso 5 revelados nas sessões diagnóstico e no final do programa para as competências específicas de TA

Não é apresentado qualquer gráfico do Caso 5 referente à Comparação de comportamentos seleccionados da ECA-VP do perfil do Caso 5 antes e durante a aplicação do programa uma vez que os dados referentes às medições ECA-VP não foram disponibilizados pela instituição.

Caso 6

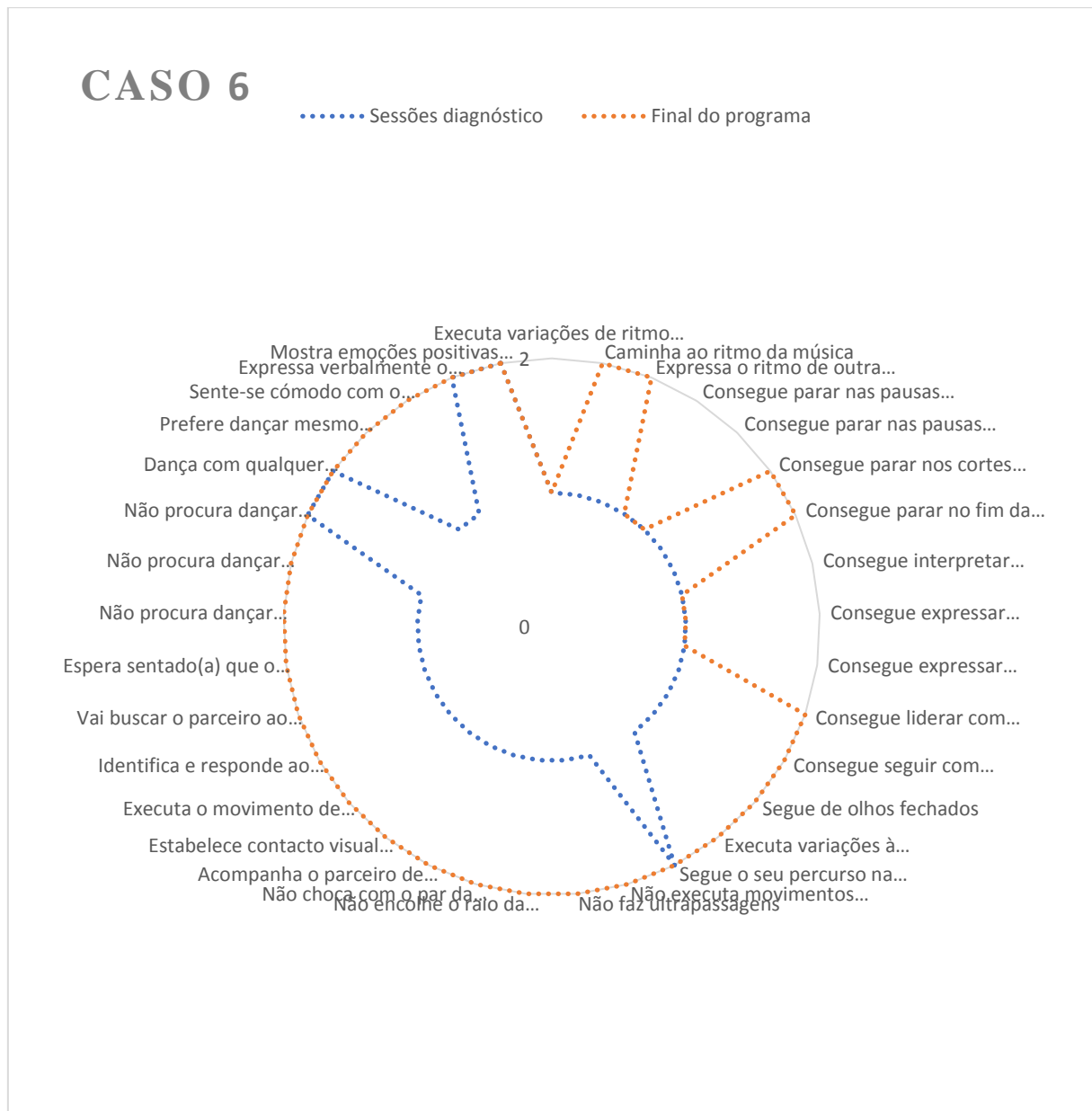


Gráfico 12. Comparação de dados do perfil do Caso 6 revelados nas sessões diagnósticas e no final do programa para as competências específicas de TA

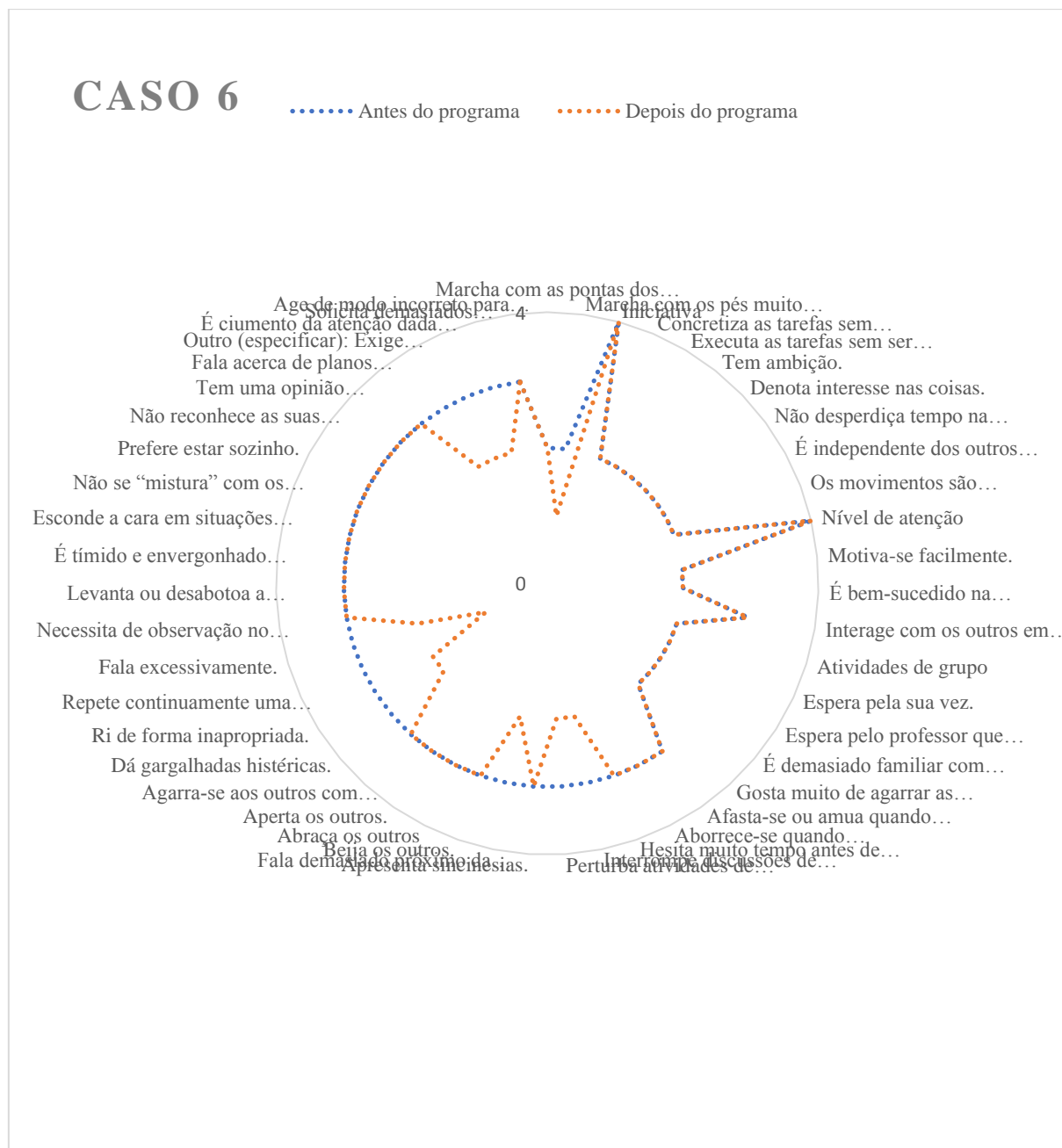


Gráfico 13. Comparação de comportamentos seleccionados da ECA-VP do perfil do Caso 6 antes e durante a aplicação do programa

Caso 7

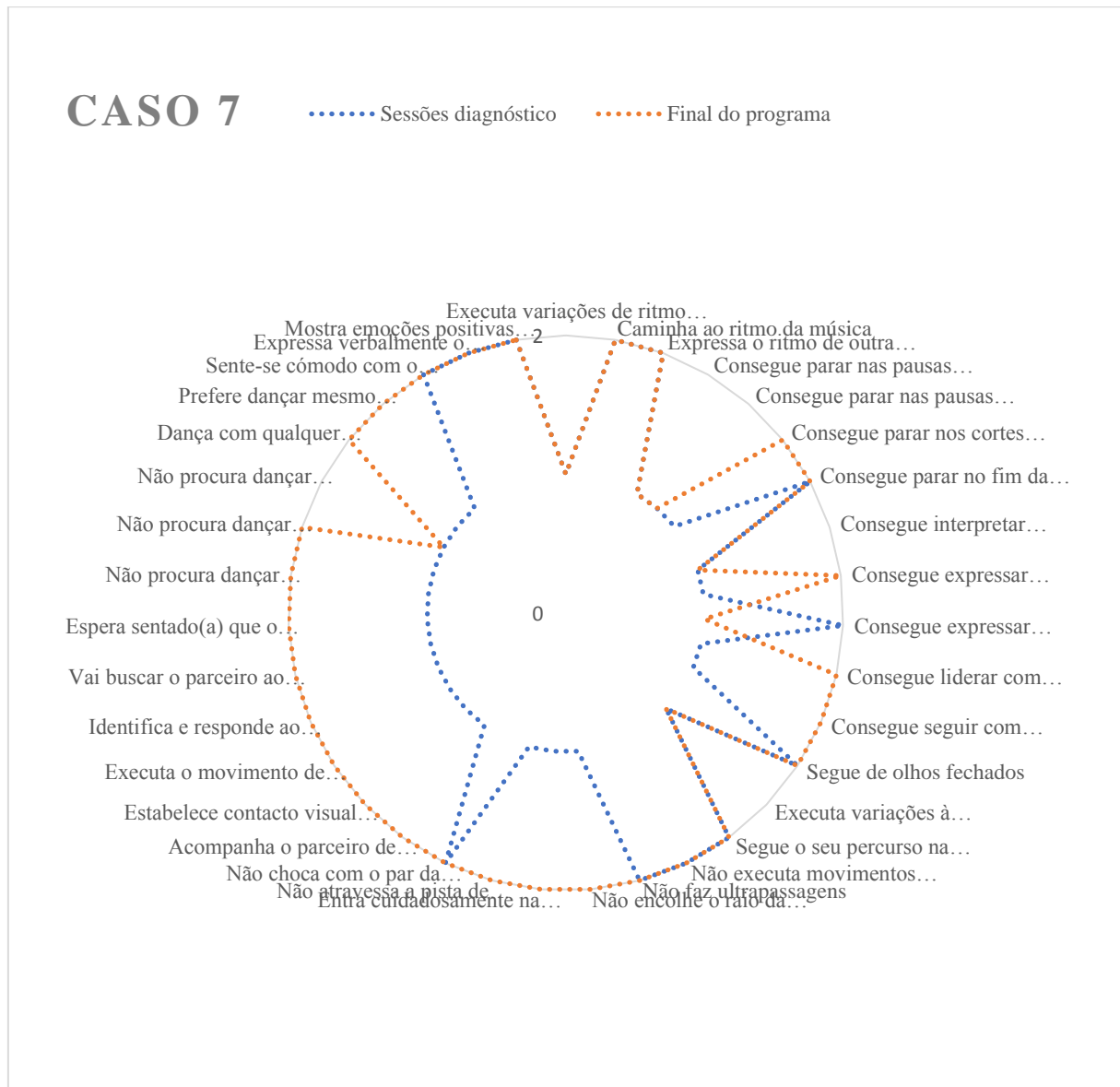


Gráfico 14. Comparação de dados do perfil do Caso 7 revelados nas sessões diagnóstico e no final do programa para as competências específicas de TA



Gráfico 15. Comparação de comportamentos seleccionados da ECA-VP do perfil do Caso 7 antes e durante a aplicação do programa

4.3.2. Interpretação dos resultados obtidos

a) Perfil grupal

Os adultos que constituem este grupo encontram-se motivados para atividades variadas na área da dança. Note-se que é comum receberem diferentes formas de expressão e dança na instituição, mas foi a primeira vez que receberam uma dança cuja forma de desenvolvimento não recorre a passos coreografados ou repetidos, mas sim ao improvisado do movimento coordenado a par e estimulado pela música. Além disso, esta dança apresenta um contexto social muito particular que necessita de tempo e compreensão para se desenvolver.

A análise do Gráfico 2. Análise quantitativa da variação dos comportamentos do grupo antes e depois do programa revela variações positivas e negativas de comportamento que não permitem, por si só, concluir sobre o impacto do programa. Uma vez mais chama-se a atenção para o facto de se estarem a comparar dados obtidos com desfase temporal, circunstancial e de avaliador conforme explicado em 3.5.2. Escala de Comportamento Adaptativo pelo que, esta análise, carece de cuidados adicionais.

Do ponto de vista motor, detetou-se no grupo uma discrepância postural ao nível da marcha natural quando caminhavam a par. Foi frequente, e mais evidente no início do programa, que os participantes caminhavam com os “pés para fora”, afastados e com as pernas demasiadas abertas (ver grelhas de observação – APÊNDICE D – Grelhas de observação não participante).

Estes dados contrariam as informações fornecidas pela instituição presentes no APÊNDICE G – Avaliação de competências baseada na Bateria Psicomotora de Santos e Morato (no domínio I – Autonomia, Item 11 – Postura). No entanto, este facto não é surpreendente se se considerar os receios normais de pisar o parceiro, na marcha a par. Numa fase inicial é comum os estudantes de TA apresentarem este comportamento causado pelo medo de pisar o parceiro.

Esta dança tem como uma das características nucleares a presença do toque e do abraço – conforme descrito em 2.1.3. Caracterização genérica da dança do Tango Argentino – e tal, se bem enquadrado do ponto de vista contextual, não é um fator perturbador e indutor de comportamentos sexuais desadequados. O contacto físico envolvido por afetividade é uma manifestação humana transcultural e uma necessidade universal como referido em 2.2. A Dança: fenomenologia, definição geral e caracterização da experiência.

Ao contrário do que é descrito na caracterização dos casos – 3.6.2. População alvo – e nas informações recolhidas na ECA-VP (Apêndice G – Domínio XIV – comportamento estereotipado e hiperativo – item 28 comportamentos sexuais socialmente inaceitáveis) – nenhum dos elementos referidos com comportamento sexual desviante apresenta qualquer comportamento assinalável durante o programa.

A experiência das sessões de TA revelou um impacto emocional extremamente positivo no grupo e nos indivíduos em particular. Uma das evidências e consequências deste facto, foi o aumento de comportamentos de euforia do grupo traduzidos em algumas manifestações de comportamentos sociais desadequados, não estando concordantes, em alguns casos, com os dados recolhidos da ECA-VP – APÊNDICE G – Avaliação de competências baseada na Bateria Psicomotora de Santos e Morato.

Assim, os dados dos domínios XII (conformidade – item 13 – porta-se mal em situações de grupo), XIV (comportamento estereotipado e hiperativo – item 21 - exhibe comportamentos interpessoais inapropriados e item 22 – tem hábitos vocais ou de discurso perturbadores; item 24 – tem tendência de hiperatividade) e XVIII (comportamento interpessoal com perturbações item 38 – solicita demasiada atenção ou elogios) mostram o bem-estar geral dos casos no programa, revelando o potencial influenciador de alguns comportamentos menos adequados resultantes das emoções e dos afetos, bem como o aumento do entusiasmo, da procura de atenção e da expressão de empatia.

A aplicação de algumas regras sociais, nomeadamente a aprendizagem da forma de convite para dançar por *cabeceo*, desvelou timidez e vergonha em todos os elementos do grupo. Estes dados mostram discrepância relativamente ao registado nas tabelas ECA-VP – APÊNDICE G – Avaliação de competências baseada na Bateria Psicomotora de Santos e Morato (Domínio XIV, comportamento estereotipado e hiperativo, item 34: é envergonhado). Apesar disso, o grupo adquiriu, de forma surpreendentemente rápida, as competências sociais associadas ao convite (como se pode verificar no APÊNDICE F – Grelhas de observação de competências específicas de Tango Argentino (Domínio II – Interações sociais, item – convite e preferências sociais).

O grupo manifestou alegria e entusiasmo por todas as atividades propostas, como era fácil de constatar pelo pedido espontâneo de mais música e o desejo de dançar no término das sessões, referido quer nas grelhas de observação – APÊNDICE D – Grelhas de observação não participante – quer nas notas de campo – APÊNDICE E – Notas de campo e confirmado em APÊNDICE C – Entrevista estruturada aos sujeitos de intervenção e à auxiliar de atividades ocupacionais.

O impacto deste programa comentado em entrevista pela auxiliar de atividades ocupacionais (Tabela 19 - Entrevista à auxiliar de atividades ocupacionais) foi confirmado pela entrevistada que referiu os seguintes aspetos: capacidade do grupo de cumprir regras, capacidade do grupo de adquirir competências sociais (convívio e capacidades de dançar uns com os outros; confiança social ao poderem dançar entre todos) e desenvolvimento competências de concentração e atenção.

Do ponto de vista social havia, no início do programa, preferências de escolha de parceiro por todo o grupo que se dissiparam ao longo das sessões e na maioria dos elementos, tornando o grupo mais inclusivo. A tabela constante do APÊNDICE F – Grelhas de observação de competências específicas de Tango Argentino (Domínio II – interações sociais, item: preferências sociais) espelha claramente esta situação. Este aspeto também é referido nas grelhas de observação (APÊNDICE D – Grelhas de observação não participante) e nas notas de campo (APÊNDICE E – Notas de campo).

Salienta-se também que todo o grupo apresentou maiores dificuldades na realização do papel de seguidor do que no papel de líder. Não sendo este o padrão de aprendizagem regular dos alunos de TA, tal pode estar relacionado com o facto do papel do seguidor necessitar de maiores níveis de concentração, ligação e focalização no parceiro e não em si mesmo.

A introdução a meio do programa de mais instrutores de apoio foi uma mais valia, permitindo o treino direto de todos os casos com outros elementos mais experientes. Esta situação foi um estímulo adicional à aprendizagem e à motivação de todo o grupo como se pode observar nas grelhas de observação (APÊNDICE D – Grelhas de observação não participante) e nas notas de campo (APÊNDICE E – Notas de campo). Por outro lado, a introdução destes instrutores/monitores possibilitou uma mais completa recolha de dados de observação. Além disso, estes elementos proporcionaram o apoio mais individualizado no contexto ecológico e o desenvolvimento de estratégias de apoio às competências a desenvolver o que está consentâneo com a conceção de dificuldade intelectual e desenvolvimental, referida em 2.4. O conceito de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

A análise do Gráfico 1. Análise da frequência dos comportamentos de competências específicos de TA do grupo no início e no final do programa permite observar que, na grande maioria dos comportamentos observados, houve uma evidente melhoria.

No que se refere às competências específicas de TA, o grupo acolheu e adquiriu muitas das competências trabalhadas, quer ao nível da musicalidade (APÊNDICE F – Grelhas de observação de competências específicas de Tango Argentino – Domínio I: musicalidade), quer ao nível das interações sociais e emocionais (APÊNDICE F – Grelhas de observação de

competências específicas de Tango Argentino, Domínio II Interações Sociais). A forma lúdica das sessões – organizadas de acordo com os princípios das Pedagogias Ativas e Expressivas como se pode verificar em 2.3. A Dança como Pedagogia Ativa e Expressiva e o seu potencial para o desenvolvimento de competências – e o grau de envolvimento que os casos manifestaram, tornou o processo de aprendizagem intrinsecamente natural e os resultados genericamente surpreendentes.

De referir também que o grupo, inicialmente mais seletivo na escolha de parceiro, foi-se tornando, ao longo das sessões, mais aberto e disponível para dançar com outros participantes, saindo da sua zona de conforto ou preferências pessoais. Estes dados podem ser verificados na Tabela 46 – Grelha de observação de competências específicas de TA.

No início do programa o grupo revelou um grau de conforto com o abraço significativo. No entanto, nos casos em que isso não se verificava houve genéricas melhorias.

Acentue-se que o grupo manifestou muito interesse e capacidade de respeitar as regras sociais características do TA bem como na sua aplicação, tais como a forma de convidar, forma de circular na pista, entre outras. Se se quisesse destacar uma área forte de desenvolvimento de competência seria a área das competências sociais de TA (consultáveis em Tabela 5 – Grelha de avaliação de competências específicas de TA.).

As dificuldades mais comuns aos elementos do grupo foram na aquisição de competências de musicalidade complexa, como a musicalidade melódica (domínio I – musicalidade, item: dançar a melodia), variações de musicalidade rítmica (domínio I – musicalidade, item: dançar o ritmo) e a capacidade de seguir com conexão com o par (domínio II – interações sociais, item: dançar a par). Todas estas competências constam da grelha de avaliação de competências específicas de TA – APÊNDICE F – Grelhas de observação de competências específicas de Tango Argentino.

b) Aspetos gerais referentes ao perfil individual

Caso 1

O caso 1, esteve presente em 9 das 13 sessões e tinha uma presença alegre, revelando empenho e interesse nas atividades em sessão. Não apresentou qualquer sinal de comportamento violento nas sessões ao contrário do que é afirmado do seu perfil pela instituição em 3.6.2. População alvo.

Em termos sociais revelou sempre integração e uma boa relação entre pares conforme constam dos dados das grelhas de observação (APÊNDICE D – Grelhas de observação não participante) e nas notas de campo (APÊNDICE E – Notas de campo).

A experiência do convite no contexto TA revelou frequentes manifestações de timidez e vergonha que podemos considerar naturais dado ser um tipo de situação incomum na realidade social padrão. Mais se acrescenta, que é bastante comum acontecer este tipo de comportamentos a alunos de TA no início da sua aprendizagem.

Revelou, ao contrário do que é referido no perfil fornecida pela instituição (que consta em 3.6.2. População alvo) e medido na ECA-VP (que consta em APÊNDICE G – Avaliação de competências baseada na Bateria Psicomotora de Santos e Morato), manter os níveis de atenção e concentração durante toda a sessão, isto é, por mais de 30 minutos.

Nas competências específicas de TA, no domínio da musicalidade, progrediu nas suas aprendizagens. Manifestou capacidades elevadas ao nível da dança a par, no que se refere à conexão enquanto segue, atingindo patamares de aprendizagens superior aos colegas. Tal pode ser verificado nas grelhas de observação (APÊNDICE D – Grelhas de observação não participante) e nas notas de campo (APÊNDICE E – Notas de campo).

A análise da entrevista Tabela 14 - Entrevista ao Caso 1 revela que, apesar de se encontrar fortemente medicada, tem consciência das competências adquiridas e do bem-estar que as aulas proporcionaram quer a ela quer ao grupo.

Caso 2

O Caso 2 esteve presente em 11 das 13 sessões do programa. Revelou sempre muito entusiasmo com a atividade, permitindo que esse entusiasmo tomasse, muitas vezes, conta dos seus comportamentos. Isso explica algumas manifestações desadequadas socialmente, mas igualmente, justificadas pela excitação de estar envolvido nas atividades. Estas desadequações eram referidas no perfil fornecido pela instituição (em 3.6.2. População alvo) e constam das observações presentes em APÊNDICE D – Grelhas de observação não participante e APÊNDICE E – Notas de campo.

Ao contrário do que está referido no seu historial na instituição (em 3.6.2. População alvo) não se verificaram alterações de humor significativas: não foram registadas em grelhas de observação ou notas de campo ocorrências de birras ou desfasamentos emocionais que afetassem a emoção dominante manifestada em sessão – a alegria.

Mostrou desejo de progredir, por vezes com expectativas demasiado irrealistas como se pode verificar em Tabela 15 - Entrevista ao Caso 2, 3.6.2. População alvo e na Tabela 48 – Avaliação de competências baseada na ECA-VP do Caso 2.

Na Tabela 15 - Entrevista ao Caso 2, podemos ainda verificar o bem-estar do Caso nas sessões e o reconhecimento da evolução individual e do grupo. Além disso, destaca-se a afirmação relativa ao impacto do convite social para dançar com Outro, quando diz: “passo-me completamente; como se a pessoa me aceitasse para dançar com ela”.

Foram registados na observação, durante o programa, comportamentos estereotipados já assinalados pela instituição (3.6.2. População alvo), nas medições da ECA-VP (Tabela 48 – Avaliação de competências baseada na ECA-VP do Caso 2, nas grelhas de observação presentes em APÊNDICE D – Grelhas de observação não participante e nas notas de campo presentes em APÊNDICE E – Notas de campo.

Na entrevista á auxiliar de atividades ocupacionais (Tabela 19 - Entrevista à auxiliar de atividades ocupacionais) é destacada a evolução do Caso 2 ao nível das competências sociais, nomeadamente na diminuição de interrupções inapropriadas, no cumprimento de regras e na capacidade de saber esperar, convidar e saber entrar na pista de baile.

Nas notas de campo e nas grelhas de observações não participante constam dados que indicam a capacidade de aplicar conhecimentos de sessões anteriores em sessões seguintes sem ser orientado para isso. Além disso, ao nível das competências específicas de TA, revelou capacidade de progressão nas aprendizagens ao nível da musicalidade e da dança a par, destacando-se dos colegas por conseguir apresentar variações na caminhada.

Em termos sociais revelou sempre integração e uma boa relação entre pares. Ao nível das competências específicas de TA e no que concerne às regras sociais manifestou dados de excelente aquisição, tendo adquirido integralmente todas as competências.

Caso 3

O caso 3 esteve presente em todas as sessões do programa. Revelou comportamentos naturalmente afetivos e socialmente abertos, ainda que por vezes pareça exagerar na sua demonstração, a verdade é que são reflexo do bem-estar que é visível da sua linguagem não verbal quando se liga às outras pessoas. Desta forma revela comportamentos exagerados na área da interação social como se pode comprovar nas grelhas de observação presentes em APÊNDICE D – Grelhas de observação não participante e nas notas de campo presentes em APÊNDICE E – Notas de campo.

O bem-estar que revelou nas sessões também apresentou outras melhorias: mais iniciativa e maior entusiasmo deram origem a uma menor passividade em sessão. Tal permitiu também superar-se, sendo capaz de fechar os olhos no final do programa (como se pode comprovar nas grelhas de observação presentes em APÊNDICE D – Grelhas de observação não

participante e nas notas de campo presentes em APÊNDICE E – Notas de campo). Este dado pareceria, à partida, difícil de alcançar os dados do perfil fornecidos pela instituição (em 3.6.2. População alvo).

Este aspeto foi também salientado com alguma surpresa na entrevista ao Caso 3 pela auxiliar de atividades ocupacionais (como se pode confirmar em Tabela 16 - Entrevista ao Caso 3).

Ao nível das competências específicas de TA revelou capacidade de alguma progressão nas aprendizagens da musicalidade, e no que concerne às regras sociais, manifestou dados de muito boa aquisição, tendo conseguido respeitar a grande maioria destes comportamentos como se pode verificar em Tabela 46 – Grelha de observação de competências específicas de TA.

A entrevista do Caso 3 (Tabela 16 - Entrevista ao Caso 3) revela que, apesar das dificuldades evidentes de comunicação, a entrevistada gosta e sente-se bem nas sessões tendo consciência das suas aprendizagens.

Caso 4

O caso 4 esteve presente em 12 das 13 sessões do programa. Do ponto de vista social constata-se que esta adulta é algo reservada e discreta no comportamento social em grupo, em sessão.

Apresenta índices de interação com o grupo, participação nas atividades de sessão e motivação que são menores do que aqueles que vinham referenciados na ECA-VP (APÊNDICE G – Avaliação de competências baseada na Bateria Psicomotora de Santos e Morato), mas que vão encontro dos dados do perfil individual fornecido pela instituição (3.6.2. População alvo). A adulta manifestava algum alheamento ocasional das sessões e a sua linguagem não verbal indicava pouco à vontade em alguns momentos das sessões. Tal pode comprovado com dados presentes nas grelhas de observação presentes em APÊNDICE D – Grelhas de observação não participante e nas notas de campo presentes em APÊNDICE E – Notas de campo.

Algumas dificuldades de competências motoras e visuais dificultaram algumas aquisições. No entanto, apesar disso, adquiriu competências específicas de TA quer ao nível da musicalidade, quer ao nível da dança a par (consegue liderar e segue de olhos fechados) adquirindo e respeitando a grande maioria dos códigos sociais. O Caso teve maiores dificuldades na aplicação do *cabeceo* devido ao facto de apresentar um estrabismo significativo (como consta do perfil fornecido pela instituição 3.6.2. População alvo e nas grelhas de observação presentes em APÊNDICE D – Grelhas de observação não participante e nas notas de campo presentes em APÊNDICE E – Notas de campo. Tal não a fez desistir.

No início da intervenção apresentava grandes resistências à mudança de par, facto que se foi diluindo ao longo da intervenção.

Este Caso não realizou entrevista por ter faltado no dia em que esta foi realizada.

Caso 5

O caso 5 esteve presente em 8 das 13 sessões e apresentou interesse pelas atividades realizadas. Por outro lado, dada uma certa imaturidade/brincadeira (confirmando o que foi descrito no seu perfil 3.6.2. População alvo) facilmente se desconcentrava das atividades, perturbando o funcionamento do grupo como se pode constatar nas grelhas de observação presentes em APÊNDICE D – Grelhas de observação não participante e nas notas de campo presentes em APÊNDICE E – Notas de campo.

Ao nível das competências do TA ainda realizou alguns progressos na área da musicalidade e do comportamento social. Tal pode ser verificado em Tabela 46 – Grelha de observação de competências específicas de TA.

Faltou às últimas 5 sessões o que comprometeu a sua evolução e possibilidade de avaliação.

A instituição não facultou os dados de diagnóstico ECA-VP logo não foi possível estabelecer relações de comparação.

Além disso, este Caso não realizou entrevista por ter faltado nesse dia.

Caso 6

O Caso 6 esteve presente na totalidade das sessões do Programa. Apresentou sempre muito interesse e até alguma histeria nas sessões interrompendo-as por vezes por necessidade de atenção e de elogio. Estes dados podem ser verificados em grelhas de observação presentes em APÊNDICE D – Grelhas de observação não participante e nas notas de campo presentes em APÊNDICE E – Notas de campo bem como no perfil descrito pela instituição presente em 3.6.2. População alvo.

Desenvolveu ao nível do controlo da força e da sensibilidade ao toque competências crescentes ao longo da intervenção como se pode constatar na Tabela 46 – Grelha de observação de competências específicas de TA.

De destacar que adquiriu integralmente as competências sociais específicas de TA (Tabela 46 – Grelha de observação de competências específicas de TA.) e a capacidade de fazer variações na caminhada. Estes dados permitem afirmar que houve uma grande capacidade de evolução.

A sua entrevista (Tabela 17 - Entrevista ao Caso 6) espelha a motivação e o bem-estar causado pelas sessões bem como a consciência da aquisição de conhecimentos e competências. Também manifestou muito interesse e vontade de continuar a aprender esta dança.

Caso 7

O Caso 7 esteve presente na totalidade das sessões do Programa.

Ao longo de todas as sessões de intervenção o Caso não manifestou qualquer comportamento considerado negativo ou socialmente reprovável ao contrário do que foi referido, com grande preocupação, pela instituição no perfil (3.6.2. População alvo) e constante na mediação ECA-VP (Tabela 53 – Avaliação de competências baseada na ECA-VP do Caso 7).

Apesar do TA ser uma dança a par e desta pessoa estar referenciada como tendo comportamentos de risco de cariz sexual não foi observável qualquer sinal indicador desses comportamentos de risco.

Apesar de revelar alguma lentidão e hesitação na participação das atividades foi visivelmente evidente o bem-estar de dançar de olhos fechados, seguir com conexão ou de interpretar melodias em exercícios. Note-se que, esta última competência apenas foi manifestada por este adulto. Estes dados estão documentados nas grelhas de observação presentes em APÊNDICE D – Grelhas de observação não participante, nas notas de campo presentes em APÊNDICE E – Notas de campo e na Tabela 46 – Grelha de observação de competências específicas de TA.

Ao contrário do que foi descrito e reforçado pelo perfil da instituição (3.6.2. População alvo) este caso não apresentou qualquer sinal de desmotivação ou desinteresse. Pelo contrário, revelou sempre capacidade de iniciativa e muito interesse pelas atividades das sessões, manifestando um enorme bem-estar por vezes quase meditativo, indiciador de uma plena realização pessoal durante as sessões. Estes dados constam das grelhas de observação presentes em APÊNDICE D – Grelhas de observação não participante e das notas de campo presentes em APÊNDICE E – Notas de campo.

Este carácter de relaxamento e bem-estar está bem espelhado na entrevista do caso 7 (Tabela 18 - Entrevista ao Caso 7). Esta entrevista revela também a consciência da aquisição de aprendizagens.

Do ponto de vista social revelou disponibilidade para interagir com todos os elementos do grupo. Adquiriu quase na íntegra as competências transversais do programa, sendo o

elemento que apresenta resultados mais surpreendentes – face aos dados de partida – e que apresenta um perfil mais completo de aquisições de competências específicas de TA.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Apresentam-se abaixo as conclusões resultantes do programa de intervenção aplicado e dos dados recolhidos e sua interpretação. Pretende-se responder à pergunta de partida – em que medida pode o Tango Argentino, enquanto Pedagogia Ativa e Expressiva, contribuir para o desenvolvimento de competências em sujeitos com DID?

1. Conclusões

Os dados recolhidos pela aplicação deste programa permitem concluir que o TA tem características únicas e de elevado potencial na sua aplicação como PAE. A aplicação do TA enquanto PAE revelou o desenvolvimento de competências em sujeitos com DID, nomeadamente cognitivas, motoras, musicais, sociais, relacionais, afetivas, entre outras.

O tango argentino enquanto forma de expressão única apresenta ferramentas naturais de desenvolvimento de áreas transversais do perfil humano: o abraço como ferramenta do desenvolvimento da afetividade, dos laços sociais/emocionais e da relação de sintonia, conexão e inclusão do Outro.

A improvisação e a sua relação com a música, com o par e com os outros pares, potencia um manancial de desenvolvimento transversal do perfil individual. O seu contexto cultural e os seus códigos potenciam a aquisição de competências sociais, e o cumprimento de regras. Estas competências são transversais a todo o perfil do indivíduo e podem ser diretamente relacionadas com algumas das dimensões de consciências mais profundas, nomeadamente a dimensão diferencial, social, expressiva, simbólica, relacional e cultural referidas Rodrigues e Lima-Rodrigues (2010).

2. Recomendações

O programa de intervenção apresentado neste trabalho constituiu uma experiência pioneira, com o Tango Argentino, para um grupo de pessoas com DID.

Do ponto de vista dos afetos e da relação interpessoal, o TA pode permitir estreitar laços afetivos e construir uma identidade mais envolvida pelos outros e, portanto, mais inclusiva. Esta “proteção afetiva” resultante do estreitamento dos laços, poderá permitir novos estudos com o objetivo de alcançar uma maior modelagem do comportamento social e aquisição de novas

regras sociais, podendo também potenciar a presença de comportamentos positivos noutros contextos sociais.

O tipo de exercícios desenvolvidos nas sessões de TA pode gerar um conjunto de acontecimentos que têm impacto profundo na identidade dos presentes, independentemente do seu nível intelectual e desenvolvimental. Pelo fato de ser uma dança a par e social, grande parte dos exercícios são feitos relacionando duas ou mais pessoas, com frequentes mudanças de par. Além disso, o contexto de baile, potencia o relacionamento entre todos os intervenientes na pista de dança. Desta forma, pode-se afirmar que o TA é uma dança geradora de integração social constante e potenciadora da sensação física e psicológica de ligação aos outros. Esta é a chave que permite compreender o TA como uma dança inclusiva e abrir portas para o desenvolvimento de novos projetos nesta área.

Num baile de tango argentino, todos pertencem ao espaço social; o que dança, o que não dança o que conversa, o que lê, o que olha, o que ouve, etc. Numa sessão de ensino de TA, enquanto PAE, todos são uma parte ativa; o tímido, o que tem dificuldades em relacionar-se, o envergonhado, o que anda, o que não anda, o que não consegue conversar, o que agarra sem se aperceber da força que tem, etc. Todos pertencem porque se sentem parte de uma mesma comunidade, sem sentirem que têm que ser iguais aos outros. Todos partilham do mesmo bem-estar.

Metodologicamente, verificou-se que a utilização de observadores participantes e não participantes, em simultâneo nas sessões, permite um maior espectro de dados observados e um diálogo constante dentro da equipa de investigadores; por consequência, tal leva uma constante reformulação metodológica devido ao constante feedback avaliativo das atividades realizadas. Neste sentido, em programas de avaliação futuros similares, é recomendado utilizar simultaneamente observador participante e não participante no contexto ecológico das sessões.

Por outro lado, tendo em conta que os comportamentos foram observados apenas em contexto – de sessão de TA – seria interessante, em futura investigação, medir se alguns destes comportamentos aprendidos/reforçados dentro das sessões ocorrem fora desse contexto, por exemplo, dentro ou fora da instituição.

Além deste aspeto poder-se-ia combinar esta medição com algumas experiências de aproximação de contextos: aproximar o contexto das sessões do contexto social da instituição ou da família pode permitir compreender as transferências de ações e princípios adquiridos nas sessões. Realizar um baile social de TA (milonga) onde os elementos do grupo e outros (família amigos, etc.,) pudessem ver e participar, permitiria observar acerca da permeabilidade do

contexto social a estes comportamentos. Por outro lado, desenvolveria o carácter inclusivo da dança, enquanto espaço social comum.

Outro aspeto a ter em conta futuramente, é não considerar como obstáculo relevante o tipo de DID que uma pessoa tem para realizar estas sessões, muito menos fazer depender de “mínimos de capacidades” cognitivo-motoras a participação de uma pessoa nas sessões de TA. Se o investigador tiver em conta o ponto de partida dos intervenientes e das competências que lhes observa, não importará qual o grau de dificuldade, importará sim o grau de “criatividade construtiva” das experiências que poderá criar em sessão. Numa imagem: até os olhos podem piscar no ritmo ou na melodia de uma música – por isso não deve haver limitações a quem quer experimentar dançar, porque todos podem ser capazes de fazê-lo, de se identificarem com a música, de a sentirem e/ou expressarem, independentemente da forma.

Na sequência deste aspeto poderia até ser considerado em futura intervenção o aumento de diversidade dos elementos do grupo e da variedade de perfis de DID presentes nas sessões. Elementos com diferentes comprometimentos motores e cognitivos, significa um aporte de diversidade que só pode ser mais favorável ao efeito comunitário no grupo de uma sensação inclusiva e integradora de todos, independentemente das diferenças de cada um.

FONTES CONSULTADAS

- Allen, J. (1998). *Quickstart to Tango*. Cranston: Q Q S Publications.
- Amenábar, J. (2009). *Tango - Let's Dance the music!* N.D.: Joaquin Amenábar.
- Assunção, F. (1998). *El tango y sus circunstancias*. Buenos Aires: Ateneo.
- Bogdan, R. B. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 355-379.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - uma estratégia de formação de professores* (4ª edição ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferrer, H. (1999). *El Tango: su historia y evolución*. Buenos Aires: Ediciones Continente.
- Gehres, A. (2008). *Corpo-Dança-Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gil, J. (1997). *Metamorfoses do Corpo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Gil, J. (2001). *Movimento Total - o corpo e a dança*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Hills, P. (2003). *It's your move!* Birmingham: The Questions Publishing Company.
- Kaufmann, K. (2006). *Inclusive Creative Movement and Dance*. Stanningley: Human Kinetics.
- Lavocah, M. (2012). *Tango Stories: musical secrets*. Norwich: Milonga Press.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.
- Lima-Rodrigues, L. (2012). Com todo o Prazer! As atividades expressivas como alavanca para o desenvolvimento, a aprendizagem e a identidade estética e sociocultural das crianças. *Educação Inclusiva*, 14-21.
- Lima-Rodrigues, L. (10 de 06 de 2014). Entrevista sobre Pedagogias Ativas e Expressivas. (D. Figueira, Entrevistador)
- MacLean, J. (2008). The Art of Inclusion. *Canadian Review of Art Education*, 75-98.
- Mastrolorenzo, H. (2012). *Tango Danza - el origen de la especie*. Buenos Aires: Dunken.
- Monette, P. (1998). *O Guia do Tango*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Quivy, R. C. (1988). *Manual da Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (1998). A Expressão no Contexto da Reeducação e da Terapia. *Textos de Musicoterapia*, 35-42.

- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto: Profedições.
- Rodrigues, D., & Lima, L. (2010). Dimensões da Consciência Corporal. *A Psicomotricidade*, 46-56.
- Salas, H. (1998). *Tango. Una guia definitiva*. Buenos Aires: B Argentina.
- Santos, S. (2007). *Estudo Psicométrico da Escala de Comportamento Adaptativo Versão Portuguesa (ECAP)*. Universidade Técnica de Lisboa.
- Santos, S., & Morato, P. (2004). *Escala de Comportamento Adaptativo - versão portuguesa*.
- Silva, M. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Centro de Estudos em Educação e Formação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias .
- Silva, M. C. (2014). Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, 163-180.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Uchitel, A. (2014). El que baila esencialmente escucha. *Revista Argentina de Musicología 2014-2015* , 191-196.
- Uchitel, A. (2014). *Tango social del siglo XXI: Diversidade y coexistencia. Desafios para los enseñantes*. Obtido de andreauchitel.blogspot.pt / andreauchitel.blogspot.com: http://www.cvi.com.ar/Andrea_Uchitel_Tango_social_siglo_XXI.pdf, consultado em 5 de Junho de 2016
- Uchitel, A. (2017). *Tango, Boxeo y Literatura*. Obtido de <http://andreauchitel.blogspot.pt/>: <https://drive.google.com/file/d/0B-3IOxIBfBV3RTdnYUUyS0NQNDQ/view>
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade* (pp. 0-49). Salamanca: Unesco.
- UNESCO. (2 de 10 de 2009). ITH / 09 4.COM/CONF.209/Decisions. *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*. Abu-Dhabi, United Arab Emirates.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista de especialista em PAE concedida ao autor do trabalho em 10-06-2014

Especialista: Luzia Lima-Rodrigues

1 – O que entende por pedagogias ativas?

1.1 – Em que medida as pedagogias ativas são pertinentes para o desenvolvimento de competências em crianças com necessidades educativas especiais?

1.2. Quais as mais adequadas em contexto de sala de aula?

- Bom. **Pedagogias ativas** tal como o nome diz são **todas as formas de interagir com o aluno** ou com **os alunos** em que **coloque o aluno no centro da aprendizagem** em **seja ele a fazer, a realizar, a produzir aquilo que ele vai aprender, não o professor**. Um jogo que se compra numa loja qualquer pronto e estruturado, pode ser utilizado como uma pedagogia ativa. Se numa aula de matemática o professor utilizar este jogo para desenvolver um conceito em vez de começar por explicar o conceito, ele começa por colocar o aluno a jogar com o outro e a partir do jogo, ele vai tirando as dúvidas do aluno ou ele vai encaminhando o jogo de tal forma que seja essa ação que faça com que o aluno tenha dúvidas, com que o aluno queira saber, com que o aluno queira entender, queira compreender e passe a aprender o conteúdo, que numa aula conhecida como uma aula regular, o professor teria ensinado isso de uma forma expositiva, ou seja, seria o professor no centro do ensino e o aluno a ouvir passivamente. **Método ativo é tudo o que envolve a ação do aluno para aprender.**

- Bom, **em que medida isto é pertinente no desenvolvimento de competências em crianças com necessidades educativas especiais**, bem, **mesmo para o aluno sem necessidades educativas especiais**, o método ativo **deixa a aprendizagem mais fixa mais tempo**, **melhora a compreensão daquilo que foi aprendido, faz com que a memória fique mais gravada** que ele **recorde aquela aprendizagem durante mais tempo**, se uma sequência lógica do desenvolvimento humano que vai da ação para a reflexão, que vai do concreto para o abstrato, que vai do lúdico para o lógico, uma criança com necessidade educativa especial provavelmente poderá **ter mais necessidade de ter uma aprendizagem mais fixada**, ou **por vias que não sejam as vias tradicionais**, ou do ensino transmissivo. E, portanto, **é benefício para crianças com necessidades educativas especiais e é para criança sem necessidades educativas especiais também**. Isso por conta das regras de ouro das metodologias inclusivas que o que é bom para o aluno sem, com necessidade educativa especial é bom para o aluno sem necessidade educativa especial. Em

termos **se o método ativo é o mais adequado no contexto de sala de aula**, isso é uma pergunta muito difícil de responder. Eu penso que **toda a metodologia ativa pode ser adequada para o contexto de sala de aula dependendo muito mais da habilidade do professor de interagir e de mediar o grupo** do que a metodologia ensinada em si. Por exemplo, o simples facto de colocar as crianças para caminhar no seu ritmo individual e depois o ritmo do grupo, voltar a caminhar no ritmo individual e voltar a caminhar no ritmo do grupo, é um exercício que pode durar 3 ou 4 minutos, que pode levar a uma aprendizagem gigantesca, em saber respeitar o tempo do outro, o que é respeitar o meu tempo, reconhecer a minha velocidade e a velocidade do outro. São exercícios muito simples, mas que **dependem mais da forma como o professor vai usar isso e como vai utilizar isso**. Para o professor tem de estar muito claro: **com que objetivo o professor, que reflexão, que conteúdo ele quer desenvolver com aquilo. Mais da estratégia em si da metodologia em si, que o professor escolheu. Qual é o objetivo que ele escolheu.**

2. O que entende por expressões artísticas?

2.1. Em que aspeto as expressões artísticas poderão ser uma metodologia de suporte do desenvolvimento de competência de crianças com NEE?

2.2 Quais as competências que se podem desenvolver?

As **expressões artísticas** **envolvem toda a forma de criação criativa da criança, que tenha como produto, a um resultado expresso artístico ligado à pintura, escultura, à música, dança, literatura, escrita criativa, ou que seja resultado da apreciação de um produto artístico: que seja ouvir uma música, assistir a uma dança, ler uma poesia, ouvir uma poesia, tem tanto lado ativo e expressivo da própria pessoa que produz arte, tanto impressivo, no sentido da pessoa ao apreciar e receber o impacto da pessoa receber o que a arte nos traz.** Então o caminho das expressões artísticas, caminha por aí. **Todo o trabalho das expressões artísticas são trabalhos ativos,** mas nem todo o trabalho ativo é expressivo, eu tenho um jogo por exemplo, que pode ser por exemplo, o jogar à macaca, é ativo, não é expressivo. Mas **eu tenho uma dança, eu tenho um desenho, é expressivo e é ativo,** são os dois. Então, o artístico em si tem essa, essa, essa diferença do ativo. Depois em que aspeto...pergunta. Aqui nós **estamos falando das expressões artísticas como o ensino da arte, o ensino da música, o ensino da dança, o ensino do drama, o ensino da poesia ou o ensino da escrita criativa.** Nós estamos falando de **como podemos usar essas expressões para ensinar.** Ai a minha preocupação, **é com que competência, com que competências neste**

caso para as crianças com NEE podem desenvolver. Mais do que elas fazerem um teatro, e que o teatro seja perfeito, é como é que eu uso a dramatização para lhes ensinar coisas. Então, as expressões artísticas, elas podem desenvolver competências ligadas, a expressão oral, a linguagem, a comunicação verbal, a comunicação não verbal, aquela que o corpo comunica, pode desenvolver áreas de competências ligadas á praxia global, á praxia fina ligadas as áreas da reabilitação psicomotora, da psicomotricidade, do desenvolvimento das áreas psicomotor, melhor dizendo do que reabilitação psicomotora, não as áreas da do desenvolvimento psicomotor, e trabalham muito e possibilitam muito a interação entre pares, mesmo sem a comunicação verbal estar presente, que outras áreas desenvolvem com menos habilidade, ou com menos potência, aa estas parte, desenvolvem em termos emocionais, desenvolvem a coragem, porque é necessário coragem para fazerem diferente, para se arriscar, para se mostrarem para o outro, permite a desinibição para, a desinibição é importante para o contato social, quando a inibição é um problema, quando não, desenvolve também a adequação, justamente por trabalhar as adequações entre os outros, se eu sou desinibido de mais, ou seja, se eu não tenho critério para esperar a minha vez para falar, para esperar a minha vez para ocupar o centro das atenções, o trabalho com as expressões por ter este trabalho grande ligado à questão do grupo também permite esta adequação do comportamento social que é esperado num grupo. Fora isso, se nós formos falar do desenvolvimento na escola em si e nas competências que são básicas para a aprendizagem, é claro que as expressões também vão ajudar muito, quer na lateralidade, quer na tonicidade, que são pontos muito importantes para que a aprendizagem aconteça, quer a atenção e concentração, que não são aprendizagens em si mas são pontos onde se apoia a aprendizagem aconteça e para além disso posso desenvolver a aprendizagem mesmo de conteúdos escolares. Na medida em que eu posso aprender números, eu posso aprender cores, eu posso aprender formas, eu posso dramatizar conceitos, eu posso dançar situações, eu posso desenhar ideias, como por exemplo eu posso desenhar a reta e posso desenhar a curva, e posso desenhar o que eu, posso desenhar o vazio, posso desenhar uma série de estratégias, eu posso desenhar mesmo através de outra forma de comunicação que não seja verbal, eu posso utilizar as expressões artísticas para a aprendizagem. Ora, que **competências as expressões artísticas desenvolvem** são todas essas, ligadas tanto às competências cognitivas, ou mentais se quisermos, não é, ou intelectuais ligadas á forma de pensar, ligadas as formas de argumentar. Quando eu aprecio, por exemplo, neste momento nós estamos no centro cultural de Belém, nós temos aqui do lado o museu Berardo, quando eu levo uma criança para admirar obras de arte e que ela diz – “desta eu não gosto.” Ela tem de usar argumentos que me digam porque é que ela não gosta, comparado com quê, ou do que ela gosta mais, ou do que

ela gosta menos. Tudo isso são capacidades de análise, de comparação de abstração, que é preciso ter para poder dizer porque eu não gosto, do que simplesmente não gostar. Não é. Então nos termos cognitivos as expressões artísticas podem desenvolver por aí, em termos motores toda a expressão motora que não está ligada a perfeição, está ligada a expressão máxima da capacidade do potencial de expressão do movimento que a pessoa pode ter e em termos emocionais, toda a questão íntima e interna que a arte permite, seja pela concentração profunda que quando eu fecho os olhos e ouço uma música e quando eu abro os olhos e admiro e admiro uma pintura, ou quando eu abro as mãos e tato uma estátua, né, quer quando a – perdi completamente o que estava falando – motor – **em termos motores?** – os motores é quando me tenho de expressar fisicamente ou motoramente, não fisicamente mas eu tenho de me expressar através do movimento quer no drama ou na dança, mesmo na pintura, a o percurso que o meu pulso e que a minha mão faz para poder preencher a tela ou a preencher o que eu estou a pintar. – e em **termos emocionais?** – e em termos emocionais, a interação que leva, ah sim, era isso. Em termos emocionais a interação que isso leva, emocionais interno, quando eu estou apreciando arte e estado, quando eu estou em contato com o outro a expressar-me artisticamente. O outro pode ser na interação durante a produção e a expressão artística, pode ser na relação com o outro que vai ler aquilo que eu escrevi, que vai apreciar a obra da pintura e da escultura que eu eventualmente produzi. Essa relação emocional com o outro, tá na expressão artística, tanto no momento em si, ou quer no momento futuro, o que é que eu quero comunicar para o outro depois que a minha produção estiver pronta.

3. Em que medida considera que as expressões artísticas são motivadoras e propícias para que as crianças e jovens desenvolvam o gosto pela área?

Se nós estivermos falando do gosto pela área, da área das expressões artísticas em si, é claro que se eu trabalho de forma lúdica, se eu faço a mediação da expressão artística da criança de forma leve, de forma agradável, com brincadeira, com humor, com leveza, é muito provável que ela tenha uma tendência a querer participar mais vezes deste envolvimento e participar mais vezes desse envolvimento, o envolvimento, o envolvimento de expressões artísticas e portanto é provável que ela goste mais das áreas das expressões artísticas. Se nós estivermos falando da área, da aprendizagem em si ou a escola, de que maneira é que as expressões artísticas ajudam as crianças a estarem motivadas a estarem na escola, é claro que, se eu tenho um trabalho em que eu vou buscar daquilo da criança, daquilo que ela já sabe para depois ir buscar daquilo que

ela não sabe, se eu vou investir em ir buscar no prazer na atividade de aprendizagem que a criança estiver fazendo, existe uma probabilidade muito maior que ela passe a gostar da matemática, se o ensino da matemática for através das expressões, é mais provável que ela goste do português, se o português tiver sido ensinado através das expressões, do que através de uma metodologia tradicional. De novo, tudo isso depende em grande medida da mediação que é feita para a situação que a criança está vivendo. Daí a habilidade interpessoal do professor ou da pessoa que está dirigindo a situação ser fundamental. Porque ele tem de ter um critério muito subtil de análise da situação em si para saber se aquilo que ele está propondo está sendo agradável, está sendo prazeroso, está sendo adequado para aquela ou para aquelas crianças, ou se aquilo que ele tá propondo, é algo que está colocando a criança em exposição, em desconforto, e aí a criança pelo contrário irá odiar de participar de qualquer coisa que tenha ligação com a parte artística.

3.1. Quais as áreas das expressões artísticas que considera mais facilitadoras do desenvolvimento das competências?

3.2 - Em que medida o recurso à expressão artística é fundamental para o desenvolvimento:

- a) Motor
- b) Cognitivo
- c) Comportamental (autonomia, autismo, hiperatividade,...)
- d) Emocional

Estas questões foram respondidas na questão anterior.

4- Qual a receptividade das expressões artísticas por parte das crianças em geral e para as crianças com necessidades especiais?

Eu não vou falar das crianças, eu vou falar dos adultos. E vou falar da expressão maravilhosa no rosto de um grupo de alunos de mestrado que entram numa sala que não tem mesas, nem cadeiras, e mal se pede para ficar em pé e andar pela sala, nem se pede nada, só andar pela sala, já começam a conversar, já começam a rir, já começam a contar coisas, já começam a interagir,

e tem vontade de voltar às aulas, independe quase do que é que se passa ali, o próprio envolvimento, do próprio ambiente que se cria de descontração, de alegria, de expressão, é um ambiente que convida ao retorno. Porque é um ambiente muito mais conectado com aquilo que nós somos. Sermos quietos, estarmos sentados, estarmos calados não é o que é o ser humano. O ser humano é um ser social, e sendo um ser social, é um ser em interação e é na interação que o ser humano aprende, é na interação que o ser humano cresce e se desenvolve. Por isso essas metodologias estão muito mais ligadas aquilo que a alma do ser humano é, e daí que se isto é bom para os adultos que já estão formatados, que já estão conservados como se fossem sardinhas em lata para as crianças muito melhor. Porque os adultos ainda utilizam recursos cognitivos para dar motivo porque é que sentem confortáveis ou desconfortáveis por isso ou por aquilo. As crianças ainda não têm essa história de vida de prisão e, portanto, as crianças libertam-se muito mais, brincam muito mais, aderem muito mais, entram de cara e de coração nas propostas, pedem para não parar, não percebem que o tempo passou, e têm vontade de voltar. Para além disso, mesmo que o professor não tenha, ou pense que não tenha feito nada por isso, os alunos gostam mais dele do que dos outros.

5– Acha que existem recursos materiais, físicos e humanos, adequados na escola para o desenvolvimento das expressões artísticas, de modo a maximizar a aprendizagem das crianças com NEE?

Tem dias (risos da professora). Tem dias (risos de todos nós). Bom. Recursos físicos há. Porque os recursos físicos para o trabalho com as expressões, tal como os métodos ativos, podem ser uns quaisquer e isso adapta-se. Recursos materiais, dependendo da área que se vai trabalhar, de facto é preciso recursos materiais mas ainda assim eu tenho dificuldade em pensar, na realidade portuguesa, não é, não é na realidade de outros países, mas na realidade portuguesa eu tenho dificuldade em pensar que haja alguma escola em Portugal que não trabalhe com as expressões artísticas, ou com os métodos ativos, aqui nós estamos falando das expressões artísticas por falta de material. É claro que se o professor quiser trabalhar, uma escultura com uma matéria-prima de última geração, se ele quiser trabalhar com uma oficina com equipamentos eletrónicos e etc. etc., se ele quiser, é provável que algumas escolas tenham outras não. Mas as expressões artísticas em si, elas não precisam necessariamente para ser um bom trabalho muito caro, ou que não tenha, ou não exista nas escolas portuguesas, existe, de facto existe. Mais importante do que isso tudo, é o recurso humano, que é por um lado a formação que o professor tem para

trabalhar com as expressões, as várias áreas das expressões. Não só formação artística em si. Porque é preciso ter uma formação em música, em arte, em drama, em dança, para se saber do que é que se está falando enquanto base. Mas para além disso é preciso uma formação pedagógica do professor para que ele possa não ensinar música, mas utilizar a música para ensinar. E aqui são duas coisas diferentes, nós estamos falando de dois campos diferentes, os dois importantes, mas os dois diferentes. **Porquê?** Porque o ensino da arte em si, ele pode ser mais ou tão excludente, que o ensino do ballet clássico, que o ensino da matemática, do que o ensino do português, ou de qual quer outro. Há o ensino da arte em si, ele exige uma técnica, exige uma perfeição, que muitas vezes exclui da própria arte, a grande maioria dos alunos que estão na escola. Então não é porque o professor trabalha com as áreas das artes que ele é um professor inclusivo. Porque a arte pode ser extremamente excludente. Basta alguém pensar na hipótese de aprender piano, e já desistiu, (pausa e olha para nós, emocionada com o que diz e continua) basta outras pessoas pensarem na hipótese de ser um bailarino clássico, também já desistiu. Mas se nós falarmos, bom, falarmos das expressões artísticas como mecanismo, como ferramenta, como pedagogia para o ensino, aí modifica a situação. Eu preciso então de um professor que tenha uma formação base dentro da área das artes, mas tenha uma formação profunda dentro da área da intervenção, da mediação de grupos e da interação com os seus alunos.

Um de nós diz: - é preciso sensibilidade.

A professora responde:

- Muita, muita sensibilidade. Mas uma sensibilidade refletida, ou seja, não só sensibilidade onde ele toma uma atitude porque ele acha que deve, mas depois que ele toma a atitude, ele tem consciência do porque é que tomou. E quando chega a ser um professor expert, antes de ele tomar a atitude, ele sabe que ele tem de tomar aquela atitude por conta da sensibilidade que tem. Agora essa sensibilidade vem de uma experiência do trabalho com grupos, vem de arriscar muito na profissão e de tentar fazer coisas e que essas coisas não darem certo e da humildade de não darem certo, o que é que foi feito e não deveria ser feito, o que deixou de fazer e deveria ter sido feito, o que é que deveria mudar, isso implica uma humildade muito grande. Depois muitas vezes, neste percurso de formação do professor para o trabalho com as expressões artísticas, há que ter um desenvolvimento humano muito grande, porque se por um lado os métodos transmissivos e expositivos o professor entra muito pouco em interação com o aluno e a questão do respeito roça o medo e a relação de professor e aluno é uma relação impessoal,

numa interação expressiva em que o trabalho de grupo é privilegiado, em que os alunos conversam, os alunos brincam, dão risada, e aquilo parece bagunça mas é próprio da organização da gestão do próprio grupo, o professor tem de **ter um trabalho interno e pessoal muito grande**. Porque muitas vezes aquilo que resulta da interação entre o grupo mexer com as suas relações de poder, mexem com a sua paciência, mexe com a sua autoestima, expõe muitas vezes aquilo que ele não quer revelar para os alunos, tem a ver com valores que o professor tem, tem a ver inclusive com questões ligadas, à parte muito e ancestral do ser humano ligada inclusive, questões ligadas até ao nojo, ligadas ao olfato, ligadas não é, eu sinto o cheiro, eu vejo coisas, na interação com o outro isso pode se revelar. Por isso **eu tenho de ter um trabalho interno muito grande** para desde o revelar para mim os meus próprios preconceitos, os meus próprios valores, que eu quero manter, e os valores que não quero manter para poder continuar num trabalho como este. Ora, isto, esta **formação deste profissional**, portanto quando pergunta, **há recursos humanos, há muitos**. **Mas qual é a qualidade, a profundidade da formação e da experiencia de vida pessoal e profissional deste profissional, eu tenho dúvidas**. Porque muitas vezes a formação do professor não chega até aí. Para as aulinhas expositivas é do estilo, faz o que eu mando, mas não faz o que faço, mas não vai trabalhar com o próprio professor os próprios valores que ele próprio tem em relação do que seja ou não seja a inclusão e a diferença de todos e de cada um.

6. Quais as barreiras existentes na escola que dificultam a utilização das pedagogias ativas como veículo de desenvolvimento das crianças?

As pedagogias ativas e das expressões artísticas, vou juntar as duas questões numa só. **Barreiras**. Por um lado, existe uma ideia que estas fazem parte de umas disciplinas e de outras não. Então eu tenho EVT, **eu tenho algumas disciplinas onde acontece e outras onde não acontece**. Então, **uma das barreiras** que não só entra as áreas das artes, mas também áreas afim, Matemática e Português, **não há um trabalho conjunto dos professores das duas áreas e deveria haver** como a História e a Geografia, deveria haver. **O trabalho docente na escola, deveria ser transdisciplinar sempre**. Então esse problema, **essa barreira com as artes, existe nas outras áreas, depende da organização e da gestão que a escola tem**. A quantas vezes no caso da Educação Física, o professor de Educação Física só é chamado para carregar o armário da sala dos professores, mas para a reunião para decidir coisas pedagógicas, esse professor não é lembrado, esse é um exemplo dessas divisões, dessas frações que por vezes ainda existem nas

escolas. Esta é uma barreira que existe. Então uma das barreiras que eu apontaria, é a tradição do professor de trabalhar individualmente e de dar conta sozinho da aprendizagem dos alunos, esquecendo que as aprendizagens dos alunos, ela é sempre responsabilidade da comunidade educativa e da escola como um todo. E quanto mais o professor trabalhar em conjunto, mais possibilidade depois. Se falarmos das barreiras das expressões e dos métodos ativos, **há várias barreiras**, uma das barreiras é que leva mais tempo e o facto de levar mais tempo leva que o professor tenha medo de não ter tempo de dar as aulas que ele deveria e não cumprir com o currículo previsto. E isso é verdade. Os métodos ativos demoram mais, eles levam mais tempo, e se o professor tem uma lista de conteúdos para transmitir, o professor tem de os transmitir mesmo, isso garante que o professor ensinou aquilo que tava previsto no programa. Se a intenção do professor seja que os alunos aprendam, aí nós vamos falar de outra coisa, aí vamos entrar nos métodos ativos, porque através da ação, através da cooperação, através da construção, o aluno aprende menos conceitos, mas os conceitos que ele aprende, ele aprende com muito mais segurança e com muito mais força, aliás vou até corrigir o que eu disse, ele não aprende menos conceitos, a capacidade de que o ser humano tem de construir conhecimento, de se apropriar de conceitos, é limitada e por mais que o professor ensine o que está no programa, a capacidade do aluno se apropriar deles é igual, sendo o método expositivo ou outro método qualquer porque o aluno não tem essa capacidade de construir esses conceitos. Bom. Se um conceito for construído pelo método expositivo, o aluno tem uma possibilidade de se apropriar desse conceito, se o mesmo conceito for construído pelos métodos ativos, a possibilidade do aluno se apropriar desses conceitos é infinitamente maior, resultado de investigação é que os alunos que aprendem através de métodos ativos aprendem menos conceitos, aprendem menos conceitos não, aprendem a mesma quantidade de conceitos, têm é menos informação, os dos métodos expositivos têm mais informação, os dos métodos ativos apropriam-se mais de conceitos e tem resultados mais positivos nas provas. Se a mesma prova é feita para os alunos que aprendem através do método ativo, do que os alunos que aprendem através do método expositivo. No método expositivo o professor passou infinitamente mais informação, no método ativo, o professor garantiu que o aluno se apropriasse mais dos conceitos, a diferença é que, tendo um conceito apropriado o aluno consegue relacionar a informação, o aluno consegue pensar sobre o que está sendo proposto e consegue arriscar sobre a responder e talvez seja, mais próximo do certo, do que do erro. E por isso, até nas notas é melhor. Então essa outra barreira, é o ensino, a função da escola ou a função do professor, é o ensino ou é levar o aluno a aprender? Se for ensinar, o método ativo, é uma barreira, se for levar o aluno aprender, não. **Outra barreira**, tá ligada à própria formação do professor, nós ainda, seres humanos com idade adulta

e vivos, temos uma memória de uma escola, uma escola que todos nós vivemos, que é uma escola toda ela transmissiva, e como nós passamos por história de termos sido educados numa escola através do aglutinar informação e algumas vezes nós achamos que isso foi bom, e isso deu certo – e aí grifem a palavra, deu certo – né, é muito mais provável que isso seja mais confortável para mim que eu queira reproduzir isso na minha ação pedagógica porque é essa a verdade que eu conheço bem porque eu passei por aí enquanto aluno. Pelo contrário que nós vimos, é que alunos mais novos, não é, ou professores mais novos que passaram mais recentemente pela sua história de escolarização tem uma probabilidade maior de trabalhar com métodos, que nós chamamos de alternativos, e aqui vou chamar a atenção para a palavra alternativo, quando nós falamos de métodos alternativos o que é que vocês se lembram?

- Aí, aquela escola tem aquele método alternativo? Do que é que vocês se lembram?

Coloca-nos estas questões e nós damos várias respostas:

- Trabalha expressões artísticas, trabalharia expressões.

- Uma escola alternativa, é uma escola quê, quando a gente comenta assim, ah ele estuda naquela escola, aí ele estuda, aquela tem, naquela escola tem um método alternativo, nê?

- Apresenta outras soluções, outras, outros métodos, não tem o mesmo currículo...

- Que mais? Arrisca? Exato, é tudo por aí. Quando nós falamos, numa escola alternativa, nós pensamos em escola diferente nê, mais aberta que usa outras metodologias que não seja só expositiva.

- Que não se restringe só ao currículo, segue outro programa.

- Quando a gente fala numa escola alternativa, quer dizer normalmente que é uma escola que ensina bem os alunos, é uma escola que os alunos gostam de estar lá, é uma escola diferente, mas diferente para o positivo. Daí eu me pergunto. Porque é que aquela escola é a alternativa? Aquela é que deveria ser a escola regular, alternativa deveria ser a escola que ensina mal, deveria ser a escola da seca, deveria ser a escola que não ensina bem, deveria ser a escola que se mantém como antigamente porque quem pensa hoje que a escola de antigamente é que era boa, bateu com a cabeça na parede, perdeu a memória.

7. No seu entender estas abordagens são promotoras de uma educação inclusiva? Porquê?

- Essas são as abordagens promotoras da educação inclusiva.

- Porquê?

- Porque as metodologias ativas são as metodologias por excelência da inclusão, porque se a inclusão é um processo inacabado, se a inclusão procura dar qualidade não só de acesso e participação, mas qualidade para todos e para cada um dos alunos, se pretende valorizar as diferenças entre as pessoas, de tal forma que essa diferença seja uma vantagem para a construção de um conhecimento mais universal, mais humano mais globalizante, no bom sentido do termo globalização, ou seja, mais multicultural, se a inclusão tem a ver com o ir buscar os seres isolados, e trazer esses seres isolados para o seio de um grupo, eu não posso, porque é incoerente continuar a trabalhar o método expositivo, porque aí tenho um só professor a ensinar todos os alunos como se fosse um só. Portanto, o método expositivo, leva em consideração, ou parte de um princípio que todo o ser humano é igual ao outro. Os métodos ativos não centralizam a ação pedagógica no professor, centralizam a aprendizagem no aluno. Transforma todos os alunos em co-professores porque eles têm de interagir, eles têm de construir em conjunto a aprendizagem, eles têm de se relacionar gostem, ou não uns dos outros, simpatizem ou não uns pelos outros, e depois passam por situações que passam a descobrir de uma forma muito mais autêntica e muito mais real, o pensar, o agir, o sentir, o argumentar, o jeito de ser do outro. Isso significa que essa metodologia, essa metodologia ativa, e por consequente a metodologia expressiva, elas são as metodologias da inclusão. A grande metodologia da inclusão. Um aluno com necessidades educativas especiais, ele tem uma probabilidade muito maior quando estando junto com os colegas que têm, ou não têm, necessidade educativa especial porque todos os seus colegas se transformam em co professores deste aluno, por outro lado, este aluno também passa pela possibilidade de co ensinar alguma coisa aos seus colegas. A gente tem de lembrar que **toda a gente tem alguma coisa a ensinar e toda a gente tem alguma coisa a aprender**. E por isso é um benefício para os alunos com, e para os alunos sem necessidades educativas especiais. Para o seu futuro humano. Se nós formos falar do renque de empresa, de multinacional e de padrão de quantidade e não de qualidade, aí nós estamos a falar de outra coisa, mas se nós estamos falando de uma educação que pretende criar seres humanos que são cidadãos do mundo, aí eu não tenho dúvida nenhuma que hoje o caminho é esse, amanhã assim como a inclusão, a gente não sabe.

- Obrigado. Obrigado pela entrevista e pela sua disponibilidade.

Professora Doutora Luzia Lima-Rodrigues

Mestre e Doutora em Educação pela Unicamp - Universidade Estadual de Campinas/Brasil. Pós-doutoramento em Educação Especial e Terapias Expressivas pela FMH/UTL/Portugal. Pedagoga, Psicopedagoga e Sociodramatista. Autora de diversos livros e artigos, nacionais e internacionais, na área da Educação Inclusiva, do Socio-psicodrama e das Terapias Expressivas. Coordenou o Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada/Portugal, de 2008 a 2014. É docente convidada de universidades de diversos países da Europa e da América do Sul.

Tabela 11 - Análise de conteúdo da entrevista à especialista

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	INFERÊNCIAS	OBS.
Caraterização do entrevistado profissionalmente	Idade	-“48”	A entrevistada tem, à data da entrevista, 48 anos de idade, formada em Línguas e literatura Moderna na Faculdade de letras de Lisboa, tem uma especialização em Educação Especial na área do Domínio Cognitivo e Motor, a qual exerce há 10 anos. Tem um familiar também formado na área das línguas. Pela primeira vez, teve o ano passado a experiencia de ter alunos a irem para a escola secundária. Sente-se muito realizada profissionalmente na área da educação especial.	
	Sexo feminino ou masculino	-“Feminino”		
	Profissão	-“Docente.”		
	Formação inicial	-“Licenciatura em Língua e Literatura Modernas na Faculdade de Letras de Lisboa.”		
	Especialização	-“..especialização em Educação Especial na área do Domínio Cognitivo e Motor.”		
	Experiencias	-“10 Anos” -“...tenho uma experiência muito engraçada, não passada aqui, mas com um familiar meu que dava aulas de Inglês aaaa no Porto...” -“...a minha experiência do ano passado, é que pela primeira vez, eu tive alunos que foram para o secundário...” “...sinto-me mais realizada, a estar na educação especial. Neste momento sinto-me mais realizada, trabalhar na educação especial. Foi uma opção minha.”		
	Realização profissional			

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	INFERÊNCIAS	OBS.
As metodologias contempladas, na prática letiva, para o desenvolvimento de competências em crianças com necessidades educativas		<p>“...Nós temos várias metodologias, alunos que têm uma deficiência permanente (palavra acentuada) e a como tal necessitam de metodologias, muito mais específicas, muito mais direcionadas...”</p> <p>“...vão trabalhar, a parte social, o trabalhar para a transição para a vida ativa, trabalhar a funcionalidade destes alunos, manter a manutenção da escrita e da leitura prepararmos estes alunos para a vida ativa e a vida ativa...”</p> <p>“...trabalhamos várias áreas como, da matemática, da língua portuguesa e ao nível da do computador...”</p> <p>“...para aqueles que não sabem ler, nós temos sempre uma outra alternativa que é, aaaa portanto o EPS - escrita por símbolos, onde temos o símbolo e a palavra.”</p> <p>“...preparar, isto é, alunos que têm um currículo específico individual, para a vida lá fora...”</p> <p>“...estamos a falar de metodologias ativas e dos currículos específicos individuais, são aqueles (de forma acentuada) que eee precisam mais deste tipo de metodologia...”</p> <p>“...há imensa coisa que podemos fazer.”</p> <p>“...Trabalhamos muito com estas informações da vida...”</p>	<p>Desenvolve várias metodologias aplicadas a alunos com deficiência permanente, necessitando estes de metodologias muito mais específicas e direcionadas.</p> <p>Desenvolvem metodologias vocacionadas para a parte social, para a transição para a vida ativa, a funcionalidade e a manutenção da escrita e da leitura.</p> <p>Trabalha várias áreas como, a matemática, a língua portuguesa e o computador. Para os que não sabem ler, utiliza o EPS - escrita por símbolos.</p> <p>A entrevistada acentua várias vezes, ao longo da entrevista que trabalham muito as metodologias funcionais, preparando-os para a vida ativa. Sendo os alunos com currículo específico individual, os que mais precisam destas metodologias.</p> <p>Acentua que existem imensas coisas que se podem fazer, trabalhando as informações da vida, e prepara-los para a vida ativa.</p> <p>Desenvolve, em conjunto com a equipa da educação especial, com o exterior, ou seja, com a comunidade em parcerias. Como por exemplo: trabalham as crianças da</p>	<p>A entrevistada refere diversas vezes, dando bastante importância ao facto da absoluta necessidade de preparar os alunos com necessidades educativas especiais, para a vida ativa e trabalhar a sua funcionalidade.</p> <p>Neste sentido, explica muitas vezes, a dinamização implementada naquela escola. Na qual existem clubes/ateliers que de uma forma simples e objetiva, trabalham essas competências.</p>

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	INFERÊNCIAS	OBS.
		<p>-“...temos contato com o exterior, com a comunidade, com parcerias, que nos ajudam...”</p> <p>-“Temos ao nível motor, trabalhamos com a piscina de Alhos Vedros, temos aaaa uma unidade de ensino estruturado com crianças com perturbações ao nível do espectro do autismo...”</p> <p>-“...projeto na piscina, da Adaptação Adaptada, na unidade...”</p> <p>-“...Nós aqui no 2º e 3º ciclo temos esse atelier da, da, do Sabores que trabalha, trabalha nessas competências...”</p> <p>-“...nós trabalhamos muito (acentua a palavra) com estes documentos de, de vida diária, são metodologias de trabalho, trabalhamos muito, muito esta área da funcionalidade e da preparação para a vida ativa...”</p> <p>-“...adequações curriculares, não são (palavras acentuadas) retiradas de conteúdos...”</p> <p>-“... instrumentos de avaliação diferenciados, isto implica que, metodologia diferenciada...”</p> <p>-“... as condições especiais de avaliação, a tipologia dos testes é diferente, é mais facilitada...”</p> <p>-“...estes clubes têm um programa específico são áreas funcionais não são bem clubes, são</p>	<p>unidade do 1ºciclo, com perturbações ao nível do espectro do autismo, ao nível motor, na piscina.</p> <p>Na escola, com o 2º e 3ºciclo, trabalham muito as competências de prepara-los para a vida ativa. Para tal, têm diversos clubes e ateliers onde desenvolvem essas competências, têm um programa específico desenvolvendo as áreas funcionais que integram o currículo específico do aluno, um currículo que é feito á medida do perfil de funcionalidade daquele aluno.</p> <p>Reforça bastante a ideia da necessidade constante do desenvolvimento de metodologias de trabalho, na área da funcionalidade e da preparação para a vida ativa.</p> <p>Quando implementa, a estes alunos com necessidades educativas especiais, adequações curriculares, tem o cuidado de referir de forma clara que estas adequações, não são retiradas de conteúdos. Os instrumentos de avaliação diferenciados, implica uma metodologia diferenciada. As condições especiais de avaliação, tem a ver com a tipologia de</p>	<p>Como por exemplo: fios e linhas desenvolvem trabalhos artísticos, aprendem a coser um botão, a fazer bainhas...e em cada período têm um projeto diferente, desenvolvendo áreas diferentes. Também trabalham as madeiras. Conhecer o Mundo relacionado com a geografia, conhecer bandeiras dos países, tradições, gastronomia... Clube Saturno relacionado com a</p>

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	INFERÊNCIAS	OBS.
		áreas funcionais que integram o seu currículo. Sendo um currículo específico, um currículo que é feito á medida do perfil de funcionalidade daquele aluno.”	testes e da formulação das questões, aplicando nestes, um vocabulário mais fácil e entendível para estas crianças, desmultiplicando as perguntas de caráter de desenvolvimento, em várias questões mais diretas, sendo mais fácil de responder.	físico-química, saber porque é dia e de noite, como se produz o som,... Pergaminhos relacionado com a história, o antes e o depois,... Hora da Leitura Relacionado com o português, onde se contam histórias e pede a sua interpretação,...
A importância da aplicação das pedagogias ativas em educação	As pedagogias ativas e suas aplicações no desenvolvimento de competências em crianças com necessidades educativas, as mais utilizadas em sala de aula e sua receptividade por parte dos alunos	<p>“...trabalhar a funcionalidade dos alunos, pedagogias ativas...”</p> <p>“...eles estão num grau de desenvolvimento e de abstração que não chegam lá. O que é importante, é perceber, o que é que, que ferramentas (acentua a palavra) que estes alunos, necessitam que a escola lhes dê, para eles chegarem lá fora, e conseguirem ser autónomos...”</p> <p>“...o seu grau de funcionalidade é muito inferior aos outros miúdos da sua idade, eles precisam de aprender a ser funcionais para quando forem para a vida ativa saberem ser autónomos.”</p> <p>“...as pedagogias ativas é no fundo tornar, preparar estes miúdos para uma vida ativa lá fora.”</p>	<p>Para a entrevistada as pedagogias ativas servem para desenvolver competências de funcionalidade nas crianças com necessidades educativas especiais, estas crianças têm um grau de funcionalidade muito abaixo da média esperada para a sua idade. É absolutamente necessário perceber quais são as ferramentas que a escola pode dar a estas crianças, de forma a promover a autonomia necessária para uma vida ativa lá fora.</p> <p>As pedagogias ativas servem, no fundo, segundo a entrevistada, para preparar as crianças e jovens para uma vida ativa lá fora.</p>	<p>O atelier de que a entrevistada refere diversas vezes durante a entrevista, o qual explica a sua dinâmica, metodologia e pedagógica de intervenção na</p>

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	INFERÊNCIAS	OBS.
		<p>-“...a partir dos 15 anos, os meninos fazem estágios.”</p> <p>-“...faz um programa um PIT, o que chamamos é Programa Individual de Transição...”</p> <p>-“...Preparar aulas para elas serem as mais autónomas possíveis...”</p> <p>-“...Agora, é fundamental haver áreas funcionais...”</p> <p>-“...há sempre parcerias que nós podemos fazer com a comunidade.”</p> <p>-“...nós utilizarmos muito o computador...”</p> <p>-“...situações de perigos na internet...”</p> <p>-“...ter o conhecimento muito funcional da vida lá fora.”</p> <p>-“Bem é assim, alguns gostam, outros gostam menos...”</p>	<p>Os jovens, a partir dos 15 anos, fazem estágios através do Programa Individual de Transição.</p> <p>A receptividade por parte dos alunos, é de forma geral positiva.</p>	<p>preparação e integração do aluno com necessidades educativas especiais, é o atelier:</p> <p>Atelier de cozinha: os Sabores</p> <p>Neste atelier os alunos são preparados para a vida ativa da seguinte forma: os alunos cozinham alguns alimentos, tais como, bolinhos e pizzas, os quais posteriormente são vendidos na escola, a toda a comunidade.</p> <p>Neste sentido, é então necessário sair á rua com os</p>
A aplicação das expressões artísticas na prática letiva	As expressões artísticas o que são. Em que aspeto poderão ser uma metodologia de suporte de desenvolvimen	<p>-“...as expressões artísticas têm tudo a ver com arte, e arte não tem que ser necessariamente tudo o que tem a ver com mãos, mas tudo o que tem a ver com o corpo...”</p> <p>-“...A expressão artística é o conjunto, aaaa é pra mim a primeira forma de expressão de qualquer deficiência.”</p> <p>-“Há crianças que não falam mas que se expressão pela via artística e a via artística é uma comunicação...”</p>	<p>A entrevistada interpreta a expressão artística de uma forma muito peculiar. Sendo para ela tudo o que tem a ver com a realização de qualquer coisa artística com as mãos, mas acima de tudo a representação do movimento. Sendo o movimento uma forma de comunicação, como a dança, a educação física, a piscina. Por outro lado, expressa a comunicação</p>	

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	INFERÊNCIAS	OBS.
	to de competências. As que se podem desenvolver com a exploração da aplicação das expressões artísticas. As áreas da expressão artística mais facilitadoras no desenvolvimen to de competências. A aplicação de expressões artísticas como motivação para o desenvolvimen to do gosto pela área nas crianças e jovens.	<p>-“Há pessoas que por exemplo que não têm braços, nem mãos mas pintam com a boca.”</p> <p>-“...é uma comunicação.”</p> <p>-“...a expressão artística é a comunicação básica de todas as comunicações. O movimento, a dança, a educação física, o movimento, é comunicação.”</p> <p>-“...uma criança que neste momento chega ao 5ºano e que não sabe ler, nem escrever (fala de uma forma acentuada e pausada) mas que aa a expressão artística pode ser uma forma de ela se integrar...”</p> <p>-“...consegue até ser melhor nesse especto...”</p> <p>-“...mas que pintam muito bem e sentem-se bem.</p> <p>-“...isto é uma forma de os integrar e ao mesmo tempo uma forma também de desenvolver o espirito criativo...”</p> <p>-“...todos eles fazem expressão artística.”</p> <p>-“A educação física depende da mobilidade...”</p> <p>-“...nós temos uma menina que tem um problema motor grave mas que faz educação física, o que pode fazer com os colegas e depois tem o apoio á parte e já teve piscina...”</p> <p>-“...eu penso que a expressão artística aqui, é uma forma de auto estima para alguns deles e é também uma forma de os integrar e também</p>	<p>através da expressão artística, sendo esta, a forma de expressão de qualquer deficiência.</p> <p>“Há pessoas que por exemplo que não têm braços, nem mãos mas pintam com a boca.”</p> <p>“Há crianças que não falam mas que se expressão pela via artística e a via artística é uma comunicação”</p> <p>A expressão artística pode não saber ler, nem escrever mas exprime-se de forma artística muito bem ou até melhor do que os seus pares, até por grande parte da comunicação, não é verbal.</p> <p>Todos os alunos com necessidades educativas especiais frequentam as aulas de expressão.</p> <p>A expressão artística desenvolve várias competências: a autoestima, espirito critico, motoras, emocionais, o movimento,...</p> <p>Neste sentido fala sobre a Sala de Snoezelen, a qual transmite sensações e estímulos ao nível sensorial e motor, tendo</p>	<p>alunos, para comprar os ingredientes. Para estas saídas os alunos tem de saber consultar horários de autocarro e de comboio, tem de ir aos supermercados fazer essas compras e conhecer os ingredientes necessários pra realizar as receitas, saber onde se localizam no supermercado, levar o dinheiro para pagar e conhecer o dinheiro, o mesmo acontece quando estão a vender os bolos</p>

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	INFERÊNCIAS	OBS.
	O recurso à expressão artística é fundamental para o desenvolvimento da motricidade dos alunos com NEE, nomeadamente aqueles que apresentam problemas motores A arte aplicada às crianças, contribui para resolver problemas de comportamento e de comunicação entre os pares.	o desenvolvimento, desenvolvimento psicomotor...” -“...até podem ser até da linguagem, espírito crítico, aaaa competências motoras, competências aaaa sei lá, até emocionais...” -“...a comunicação, grande parte (acentua as palavras) da nossa comunicação não é verbal.” -“É corporal, é através muitas vezes da forma artística...” -“...podem ganhar tantas competências...” -“...pode-se melhorar a autoestima...” -“...pode-se melhorar competências motoras...” -“...pode-se melhorar o espírito crítico...” -“... tanta coisa para melhorar a nossa vida...” -“...há duas competências que são fundamentais em qualquer idade...” -“...o movimento...” -“... ela é livre de se expressar...” -“...por alguma razão existe uma estimulação que é a Sala de Snoezelen, ...é uma sala de estimulação só sensorial e motora.” -“...a expressão artística está lá presente ela expressa-se artisticamente ...” -“...São sempre motivadoras porque ela não tem, não há um limite...”	presente a expressão artística, som, cor, luz... Segundo a entrevistada, a expressão artística é sempre motivadora em qualquer área porque não impõe regras, a criança aqui é livre de se expressar, não havendo limites. Este campo desenvolve também a criança ao nível motor e motricidade fina. Para o desenvolvimento do trabalho da entrevistada, esta recorre várias vezes à expressão artística para conhecer e avaliar as crianças com necessidades educativas especiais, no sentido de perceber com vai começar com aquele aluno a intervenção pedagógica. Considera a expressão artística um excelente veículo para o controle da hiperatividade e défice de atenção. É um bom método para o controle da ansiedade, serve como terapia permitindo aumentar o rendimento escolar destes alunos. A prática das atividades inerentes à expressão artística, permite a estas crianças um aumento de autoestima, uma	ou pizas, saber fazer pesquisas no computador de receitas e passá-las. Quando estão a cozinhar, implica saber pesar, saber as gramas e quilos, saber funcionar com os eletrodomésticos, enfim, implica desenvolver um leque capacidades inerentes a esta função. Outra das intervenções que estabelecem, é através do projeto Adaptação Adaptada, a qual consiste em levar as crianças da unidade do

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	INFERÊNCIAS	OBS.
		<p>-“...a expressão artística é sempre, sempre (reforça a ideia) uma área que nos agrada imenso, ...”</p> <p>-“...são áreas onde nós aprendemos a conhecer os alunos e percebendo por onde vamos começar com aquele aluno.”</p> <p>-“...pegar num lápis, o pegar num marcador, o apagar, o fazer um risco em cima de uma régua, são coisas para alguns destes miúdos, extremamente difíceis,...”</p> <p>-“...nós temos a trabalhar o desenvolvimento motor.”</p> <p>-“...alunos com hiperatividade e défices de atenção...”</p> <p>-“...hiperatividade aquela ansiedade toda, em tudo o que tem a ver com expressão artística...”</p> <p>-“...ela sente essa necessidade. Dá-lhe calma, dá-lhe estabilidade, é uma terapia para ela,...”</p> <p>-“Que aquilo era uma coisa agradável que aquilo era uma coisa terapêutico...”</p> <p>-“...a aumentar o rendimento.”</p> <p>-“...a expressão artística as pessoas que incentivam a fazer coisas diferentes, o trabalhar com as mãos, o criar, o criar porque isto é criar e as vezes os miúdos não têm tempo para criar, .uma coisa completamente diferente</p>	<p>vez que nesta área, estas crianças conseguem realizar tão bem, ou melhor do que os seus colegas.</p> <p>Esta área e a forma de como ela é importante para o desenvolvimento da criança, é pouco reconhecida pra famílias pouco informadas, valorizada para famílias com mais conhecimento.</p>	<p>1ºciclo, perturbações no espectro do autismo, à piscina. Na qual, as crianças desenvolvem diversas competências que envolve o antes e depois da piscina e o durante a piscina. Aprendem a vestir e despir, calçar e descalçar e a estar na piscina.</p> <p>Estes momentos de descrição, são transmitidos de uma forma bastante acentuada, seja através da elevação do tom de voz, quer seja</p>

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	INFERÊNCIAS	OBS.
		<p>em que permite que eles criem, criem que deem asas à sua imaginação...”</p> <p>-“...aprenderam aaaa ter mais controlo do seu comportamento.”</p> <p>-“...são disciplinas práticas são obrigatórias para estes alunos, que são as expressões.”</p> <p>-“É uma forma de os integrar...”</p> <p>-“... nível das expressões é sempre possível, sempre (acentua bastante estas palavras) possível, adaptar ate inclusivamente o programa, aos alunos mesmo, aqueles alunos que têm grandes (acentua a palavra) dificuldades, pronto é uma forma de inclusão...”</p> <p>-“Eu acho que as famílias nem se apercebem disso...”</p> <p>-“...é uma família muito bem informada...”</p> <p>-“...dão muito valor, a esta parte artística essas pessoas são muito sensibilizadas e tem conhecimento mais profundo do quanto isso pode ser importante.”</p>		<p>corporalmente, onde acentua apoiando de um lado para o outro, a ponta dos dedos em cima da mesa, ao ritmo da descrição e a olhar para mim de uma forma muito afirmativa.</p> <p>Esta expressão corporal, é também exposta quando fala das expressões artísticas, transmitindo um movimento mais airoso quando descreve o que é para ela a expressão artística.</p>

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	INFERÊNCIAS	OBS.
A inclusão educativa	As expressões artísticas são uma metodologia que visa a inclusão. O reconhecimento da família sobre a importância da expressão artística na educação para atingir a inclusão. A receptividade por parte dos alunos.	<p>-“Portanto eu penso que a inclusão ainda não existe, ainda estamos numa fase de integração, estamos ainda muito longe da inclusão, ainda estamos numa fase de integração e, é difícil. A inclusão continuará a ser um sonho, aaaa não sei se lá chegaremos, agora que estamos numa fase de integração, estamos”</p> <p>-“...saber para que escola é que eles iam e contactar a minha colega de educação especial dessa escola, partilhámos, encontramos, partilhamos as duas e o que eu fazia aqui com os meus alunos. os alunos estavam presentes e ficaram a conhecer bem a professora, ahhh para não se sentirem como se não conhecessem ninguém...”</p> <p>-“É uma forma de os integrar (acentua a palavra) eu não chamarei inclusão porque a inclusão seria a possibilidade de eles estarem a fazer todas as disciplinas mas com uma pedagogia totalmente diferenciada e em níveis completamente diferentes...”</p> <p>-“...ao nível das expressões é sempre possível, sempre (acentua bastante estas palavras) possível, adaptar até inclusivamente o programa, aos alunos mesmo, aqueles alunos que têm grandes (acentua a palavra)</p>	<p>Na opinião da entrevistada, a inclusão ainda não existe, é um sonho e não sabe se alguma vez, se lá se chegará.</p> <p>O que existe é integração. Neste sentido age na escola, relativamente aos seus alunos, todo um trabalho de integração. Quando os alunos, vão para a escola secundária, vai com eles conhecer a sua colega da educação especial, apresentar o aluno e transmitir-lhe o seu perfil. Desta forma a colega fica a conhecer o aluno pessoalmente e as suas características, e para o aluno, é um passo extremamente importante, deixando a referência da professora da educação especial da sua escola e conhecer a sua referência escolar daí para a frente. É sem dúvida nenhuma uma forma de integração, ou de inclusão na minha opinião.</p> <p>Quanto à receptividade por parte dos colegas face a estas crianças, a entrevistada interpreta da seguinte forma:</p> <p>“o pré-escola onde eles não percebem muito bem que aquele menino é diferente”</p>	

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	INFERÊNCIAS	OBS.
		<p>dificuldades, pronto é uma forma de inclusão...”</p> <p>–“...o pré-escola onde eles não percebem muito bem que aquele menino é diferente...”</p> <p>–“No 1º ciclo começam a ter a noção que é um menino diferente.”</p> <p>–“ Tudo se altera a partir do momento em que eles vêm para o 5ºano...”</p> <p>–“...entram na pré adolescência e começam a achar que quem é diferente, é para excluir...”</p> <p>–“... Quem é diferente, é maluco.”</p> <p>–“... A grande maioria pensa desta maneira...”</p> <p>–“...estes meninos acabam por ficar um bocadinho excluídos...”</p> <p>–“...à fase adulta, eu penso que têm outra forma, outra reação diferente e a reação diferente até é positiva</p> <p>.de certeza e mais sensíveis e mais abertos à diferença...”</p>	<p>“No 1º ciclo começam a ter a noção que é um menino diferente”</p> <p>“Tudo se altera a partir do momento em que eles vêm para o 5ºano”</p> <p>“Entram na pré adolescência e começam a achar que quem é diferente, é para excluir. Quem é diferente, é maluco. A grande maioria pensa desta maneira, estes meninos acabam por ficar um bocadinho excluídos”</p> <p>“à fase adulta, eu penso que têm outra forma, outra reação diferente e a reação diferente até é positiva de certeza e mais sensíveis e mais abertos à diferença”</p>	

APÊNDICE B – Lista de presenças das sessões do programa de intervenção

Tabela 12 - Lista de participantes por sessão

SESSÃO	DATA	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6	Caso 7
Sessão 1	20/06/2016			X	X	X	X	X
Sessão 2	20/06/2016			X	X	X	X	X
Sessão 3	24/06/2016	X	X	X	X	X	X	X
Sessão 4	24/06/2016	X	X	X	X	X	X	X
Sessão 5	27/06/2016	X	X	X	X	X	X	X
Sessão 6	27/06/2016	X	X	X	X	X	X	X
Sessão 7	08/07/2016	X	X	X	X	X	X	X
Sessão 8	08/07/2016		X	X	X	X	X	X
Sessão 9	11/07/2016	X	X	X	X		X	X
Sessão 10	11/07/2016	X	X	X	X		X	X
Sessão 11	15/07/2016	X	X	X	X		X	X
Sessão 12	15/07/2016	X	X	X	X		X	X
Sessão 13	22/07/2016		X	X			X	X
Entrevista	22/07/2016	X	X	X			X	X

Tabela 13 - Lista de intervenientes pedagógicos por sessão

Legenda:

P1 – Professor David Figueira; P2 – Professora Teresa Eusébio; T – Terapeuta Sara Espírito Santo

M1 – Monitor Carlos Guerreiro; M2 – Monitor José Duarte; M3 – Monitor Ana Monteiro

O – Observador não participante Sara Marques; A – Auxiliar Isabel Orsinha

SESSÃO	DATA	P1	P2	T	A	M1	M2	M3	O
Sessão 1	20/06/2016	X		X					X
Sessão 2	20/06/2016	X		X					X
Sessão 3	24/06/2016	X	X						X
Sessão 4	24/06/2016	X	X						X
Sessão 5	27/06/2016	X	X		X				X
Sessão 6	27/06/2016	X	X		X				X
Sessão 7	08/07/2016	X	X		X	X	X		X
Sessão 8	08/07/2016	X	X		X	X	X		X
Sessão 9	11/07/2016	X	X		X	X	X	X	X
Sessão 10	11/07/2016	X	X		X	X	X	X	X
Sessão 11	15/07/2016	X	X		X	X	X	X	X
Sessão 12	15/07/2016	X	X		X	X	X	X	X
Sessão 13	22/07/2016	X	X		X	X	X		X

APÊNDICE C – Entrevista estruturada aos sujeitos de intervenção e à auxiliar de atividades ocupacionais

Data: 22 julho 2016

Alvo: indivíduos que fazem parte do grupo sujeito ao plano de intervenção e auxiliar de atividades ocupacionais que acompanhou o grupo.

Objetivo: recolher informação acerca do que foi sentido e pensado pelos sujeitos sobre as sessões de TA.

As entrevistas aos indivíduos foram transcritas e são apresentadas de seguida. À exceção do caso três (por motivos de dificuldade em entender fez-se acompanhar pela auxiliar) foram realizadas individualmente e em gabinete. Os casos 4 e 5 faltaram a esta entrevista.

Tabela 14 - Entrevista ao Caso 1

Contexto: este caso havia tomado forte medicação durante toda a semana e por isso apresenta índices de expressão linguísticos inferiores ao seu padrão de expressão.	
Pergunta do entrevistador (David Figueira)	Respostas transcritas do depoimento do caso 1
Sentes-te bem nas aulas de tango?	Acho que sim. (...não se entende bem a resposta)
Porquê?	(...não se entende bem a resposta) As coisas mal (...) as coisas bem.... (...não se entende bem a resposta)
Sentes que as aulas te ajudam?	Ajudam sim... A tar bem com os teus colegas
Em quê?	(não se entende a resposta)
Achas que estas aulas podem ajudar pessoas com as mesmas dificuldades que tu?	É verdade.
Porquê? O que é que faz?	Conseguem ajudar para lá e para cá para lá e para cá.
O que gostas mais nas aulas de tango?	Foi do gato! (contexto música de tango em que se ouve miar e que foi bastante usada no programa)
Achas que o grupo ficou mais unido? Achas que estas aulas tiveram algum efeito no grupo?	O grupo sentiu-se bem. Ajudaram o grupo a sentir-se melhor.
O que aprendes?	É a par, é a ritmo...
O que aprendeste mais?	Cega.... A seguir.... A seguir com os olhos fechados
Antes de dançar o que aprendeste para poderes dançar? Estás sentada e começa a música...o que fazes se queres dançar?	Faço assim... (mostra o movimento de aceno da cabeça – <i>cabeceo</i>).
Achas que as te ajudaram?	Ajudaram muito
O que sentes nas aulas de tango?	Sinto-me bem.

Tabela 15 - Entrevista ao Caso 2

Contexto: nada a assinalar de relevante	
Pergunta do entrevistador (David Figueira)	Respostas transcritas do depoimento do caso 2
Sentes-te bem nas aulas de tango?	Sinto.
Porquê?	É o futuro que eu tenho para aprender a dançar.
Sentes que as aulas te ajudam?	Ajuda muito. Ajuda a aperfeiçoar a minha maneira de estar. Ajuda-me por exemplo a dançar melhor. Eu quero fazer mais e melhor.
Achas que estas aulas podem ajudar pessoas com as mesmas dificuldades que tu?	Acho que sim porque estas danças são muito, muito boas para as pessoas dançarem. Tomara muita gente ter uma aula para dançarem.
Porquê? O que é que faz?	Faz maravilhas. Vês na televisão pessoas que até dançam a pares e as pessoas sentem-se muito bem a dançar
O que sentes quando danças?	Quando danço sinto-me alegre.
Quando danças TA?	Sim
O que gostas mais nas aulas de tango?	Gosto de todas, das que estamos a ensaiar... de convidar, passo-me completamente, como se a pessoa me aceitasse para dançar com ela...isso é muito gratificante para mim.
Achas que o grupo ficou mais unido? Achas que estas aulas tiveram algum efeito no grupo?	tiveram...tiveram muito porque os meus colegas não conseguiam dançar TA como estão a conseguir agora... acho que ajudaram muito e isso é muito gratificante, ver os meus colegas a entrarem no ritmo.
E em ti? Tiveram algum efeito?	Também aprendi a dançar como nunca tinha aprendido. As aulas de tango correram como se fosse sobre rodas. E isso deixou-me completamente... preenchido. Comecei a gostar mais da aula de tango. Gostava de um dia de participar numa aula de dança fora daqui, com toda a gente na televisão assistir numa aula com uma senhora. Para mostrar a elas que não estou só para arreliar as pessoas que estou também para dançar como elas querem. Além disso a aula foi perfeita.

Tabela 16 - Entrevista ao Caso 3

Contexto: este caso, dadas as dificuldades de expressão verbal, recorreu-se à presença da auxiliar de atividades ocupacionais, Isabel Orsinha	
Pergunta do entrevistador (David Figueira)	Respostas transcritas do depoimento do caso 3
Sentes-te bem nas aulas de tango?	Sinto.
Porquê?	(não entendível)
Gostas de dançar?	Sim.
Achas que estas aulas podem ajudar pessoas com as mesmas dificuldades que tu?	Sim.

Do que gostas mais nas aulas de tango?	Dos abraços (...) (não entendível)
O que é que aprendeste mais nas aulas de tango?	A música. O convite. (Não entendível) Isabel interrompe “uma coisa boa é que como ela tem muitos medos...ela estava a fechar os olhos e a andar...dá um bocadinho de esperança.... Dá mais segurança...acho que sim que é benéfico.
Gostavas de voltar a ter aulas destas?	Sim.

Tabela 17 - Entrevista ao Caso 6

Contexto: nada a assinalar de relevante	
Pergunta do entrevistador (David Figueira)	Respostas transcritas do depoimento do caso 6
Sentes-te bem nas aulas de tango?	Sim.
Porquê?	Porque...dou bem (não se entende) ...
Gostas das musicas?	Do gato! (é o nome de um tango onde se ouve um gato miar) Gosto de tudo.
Sentes que as aulas te ajudam?	Aulas ajudam...sim, em bem.
Em quê? Sentires-te bem?	Sim.
O que é gostas mais nas aulas de tango?	Gosto de tudo!
Achas que o grupo se sentiu mais feliz por ter estas aulas?	Sim.
O que aprendeste nas aulas de tango?	Aprendi a dançar de olhos fechado. O gato. As pombinhas da Catrina.
Antes de começar a música o que aprendeste?	Aprendi a parar. Pausa! Pausa!
E depois... como é que se começa a dançar?	(levantou-se e mostra como se dança e como se para...) Como é que tu fazer para dançar com alguém.
E como é que tu fazes para dançar com alguém?	Olhar ...e chamar com a cabeça! Convido C2, o C7, a C3.
Quando estás sentada como é que fazes para dançar com alguém?	Chamar a mim, chamar ouve...chamar... (mostra o movimento de aceno com a cabeça).
Como é que te sentiste nestas aulas?	Bem!
Gostaste de ter aulas?	Sim... gosto muito!
Gostavas de voltar a ter estas aulas?	Sim...gostava muito!

Tabela 18 - Entrevista ao Caso 7

Contexto: nada a assinalar de relevante	
Pergunta do entrevistador (David Figueira)	Respostas transcritas do depoimento do caso 7
Sentes-te bem nas aulas de tango?	Sim
Porquê?	Porque danço bem, gosto de dançar com par, e professor dá sempre músicas para podermos dançar
Sentes que as aulas te ajudam?	Ajudam. Ajuda sempre.
Em quê?	Ajuda a fazer aquecimento, relaxamento... essas coisas todas
Achas que estas aulas podem ajudar pessoas com as mesmas dificuldades que tu?	Não porque agora já estou habituado a fazer o que eu consigo fazer.
Pessoas com as mesmas dificuldades conseguem fazer as aulas?	Sim; é uma boa ideia
O que gostas mais nas aulas de tango?	Tipo... tango, dançar com uma rapariga, pronto, é suave.
Gostas mais de conduzir ou ser conduzido?	Conduzir.
Achas que estas aulas tiveram algum efeito no grupo?	Sim acho que agora já está melhor.
E em ti? Tiveram algum efeito?	Porque tu dás a música e a gente escolhe o par; e depois quando termina escolhe outro e troca o outro par.
Porquê? O que achas que está melhor?	Sim. Acho que já funciona melhor agora...
O que aprendeste nas aulas de tango?	Fechar os olhos... abanar a cabeça para convidar...
Mais coisas que tenhas aprendido?	O gato (nota: refere-se a um tango onde aparece um gato a miar)
De todas as coisas que aprendeste o que mais gostaste?	De convidar.
Achas que já funciona melhor agora?	Sim
O que é que aprendeste com o tango?	Muita coisa... o tango é quando a gente dança suavemente, a música, estarmos atentos para conseguir fazer o tango bem feito.

Entrevista à auxiliar de atividades ocupacionais.

Alvo: auxiliar de atividades ocupacionais

Objetivo: recolher informação indireta acerca do que foi sentido e pensado pelos sujeitos sobre as sessões de TA.

Tabela 19 - Entrevista à auxiliar de atividades ocupacionais

Contexto: dado ter estado presente em 9 das 13 sessões do programa, considerou-se relevante recolher o seu depoimento sobre aquilo que observou e aquilo que notou de semelhante e diferente entre o ponto de partida e o ponto de chegada dos intervenientes no programa.	
Pergunta do entrevistador (David Figueira)	Respostas transcritas do depoimento da auxiliar de atividades ocupacionais
Queria-lhe pedir o nome primeiro e a sua função aqui na instituição	O meu nome é Isabel Orsinha e sou auxiliar de atividades ocupacionais.
Daquilo que observou das aulas, esteve presente em praticamente todas as sessões, do que observou o que achou de diferente em relação a outras aulas de dança?	Esta aulas têm o esquema de quando começa a dança: tem de estar a fazer o convite, depois têm de deslocar-se de uma certa forma para fazer o convite e a roda ser alinhada... é interessante! Esses passos todos são interessantes.
Notou alguma diferença neles?	Acho que eles adquiriram muito bem o começar. o convite, tudo, o deslocarem-se (até para não atropelarem os outros), não se esqueceram do convite para entrar, e de ter segurança no que vai a conduzir. E como rodam entre todos os pares, porque eles não têm par fixo... isso também dá outro convívio e outra confiança.
Quando perguntava se notou alterações entre eles queria também perguntar se notou alguma diferença na maneira como se relacionam uns com os outros?	Sim, mas eles também são muito dados a isto... Mas fazendo estes passos todos isto também os obriga a ter regras. Foi muito importante para eles. Eles já nem se distraem tão facilmente... O C2 está sempre... é dos que mais interrompe, virando-se para nós “posso dar uma sugestão?” ...e ele aqui não o faz, ultimamente já não tem feito, porque já sabe a regra e ele tem que a cumprir porque é assim aquela dança.
Notou alguma diferença nos movimentos que fazem?	Agora dão passos mais pequeninos para se sentirem mais confortáveis. Eles vinham mais atrás para sentir equilíbrio e agora não, dão passos mais pequeninos, estão a sentir-se mais confortáveis. Neles funciona muito o repetir, repetir, repetir...
Relativamente à motivação dos elementos do grupo.... Acha que gostam desta atividade?	O grupo que está aqui é porque que gosta desta atividade. Quem está aqui é quem gosta desta atividade. Temos muitos meninos lá em baixo, mas só está aqui quem gosta e quem quer cá estar.
Falou do comportamento do C2... quer acrescentar alguma coisa?	O C2 evolui muito; à espera de quem convida e de quem vai convidar. O saber esperar, convidar. Saber estar na pista de baile.

APÊNDICE D – Grelhas de observação não participante

Estas grelhas de observação correspondem à transcrição do manuscrito do observador externo. Dada a curta duração da sessão e por se pretender privilegiar a recolha de dados de observação qualitativa acerca dos intervenientes do grupo, considerou-se desnecessário o registo das horas do comportamento observado dentro de sessão. Note-se que as sessões, ou partes delas, foram gravadas em formato vídeo e, portanto, salvaguardados os registos.

Nestas grelhas o observador externo foi instruído de que se pretendia apenas os dados de comportamento observados e não as suas interpretações sobre eles. Podendo haver um outro caso de inferências, as grelhas estão focalizadas nos dados observáveis.

Sessão 1

Data: 20-06-2016

Sessão nº1: Diagnóstico – Ritmo

Hora de início: 14h00

Hora de conclusão: 14h50

Professores: David Figueira e Terapeuta Sara Espírito Santo

Alunos: Caso 3, Caso 4, Caso 5, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador não participante: Sara Marques

Tabela 20 – Grelha de observação não participante da sessão 1

Momento da Sessão Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
Início da sessão Apresentação de todos os intervenientes	Todos se apresentam dispostos em círculo. Casos 3, 4 e 6 percebem-se pouco do que dizem.
Exercício do bater as palmas	Casos 4 e 6 não acertam no ritmo a bater palmas. Casos 3, 5 e 7 conseguem bater palmas no ritmo. Batem palmas quando se apercebem que terminou a música. Caso 4 não acerta no ritmo da música a bater palmas Caso 6 bate palmas fora do ritmo
Movimentar-se com o ritmo	Casos 4 e 6 não expressam o ritmo, movem-se a outro tempo Casos 3, 5 e 7 movem-se com o ritmo. Casos 3 e 7 destacam-se pois estão claramente certos. Caso 7 parece algo “parado” ... mais lento que os outros no início dos exercícios. Parece estar bem, motivado, concentrado. Todos parecem muito felizes, sorriem e batem palmas no fim dos exercícios Parece uma festa!

Momento da Sessão	Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
		<p>Caso 4 menos expressivo.</p> <p>Caso 5 move-se acertando raramente no ritmo</p>
	Caminhar ao ritmo da música	<p>Caso 3 dança no ritmo com movimentos ondulatórios. Move as ancas</p> <p>Caso 3 apresenta dificuldades em caminhar com o ritmo, perde tempo com outros movimentos do corpo e atrasa-se.</p> <p>Caso 7 consegue caminhar com o ritmo da música: é o único.</p> <p>Caso 7 é o único que para quando a música termina</p> <p>Caso 4 apresenta movimentos pouco expressivos e não ligados à música.</p> <p>Caso 5 não consegue andar ao ritmo, atrasa-se e não para nas pausas.</p> <p>Caso 5 não para quando a música termina</p> <p>Caso 7 move-se com clara noção rítmica</p> <p>Caso 6 não para espontaneamente quando termina a música.</p> <p>Caso 6 quando se apercebe que a música terminou, ri-se ruidosamente e solicita que o professor lhe bata na palma da sua mão. Idem com a terapeuta</p> <p>Todos circulam na pista no sentido correto após explicação</p> <p>Caso 6 levanta joelhos durante a caminhada</p> <p>Caso 4 levanta demasiado os pés e calcanhares durante a caminhada.</p> <p>Circunferência encolhe</p>
	Caminhar a par – dois papéis.	<p>Casos 3 e 4 a seguir olha para trás na direção do par de trás e espelho – (medo de cair?)</p> <p>Caso 3 não parece identificar pausas musicais.</p> <p>Caso 6 move-se bruscamente sem relação com a música</p> <p>Caso 6 muito bruta a liderar. Usa demasiada força</p> <p>Todos com muitas dificuldades a liderar</p> <p>Pouca ou nenhuma conexão entre os pares: Seguidores vão sozinhos</p> <p>Todos abrem demasiado pernas a caminhar a par</p> <p>Caso 7 caminha muito curvado a seguir</p> <p>Caso 7 caminha de olhos fechados a seguir</p> <p>Casos 6 e 5 são os que mais sorriem: constantemente.</p> <p>Caso 4 e 7 são os menos expressivos, mas sorriem.</p> <p>Caso 3 caminha sozinha a seguir</p> <p>Caso 6 caminha sozinha puxando o par</p> <p>Caso 4 vira os pés para dentro e apoia mal o pé – não faz apoio integral do pé</p> <p>Caso 6 caminha com os pés virados para fora e olha para o chão para não pisar o parceiro</p> <p>Caso 7 tropeçou</p>

Sessão 2

Data: 20-06-2016

Sessão nº2: Conexão – da imobilização à marcha a par

Hora de início: 15h05

Hora de conclusão: 16h00

Professores: David Figueira e Terapeuta Sara Espírito Santo

Alunos: Caso 3, Caso 4, Caso 5, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador não participante: Sara Marques

Tabela 21 – Grelha de observação não participante da sessão 2

Momento da Sessão Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
Transferências de peso a par	Fraca conexão entre os pares Seguidores fazem sozinhos Alegria no fim de cada musica. Todos muito conversadores.
Paragens a par	Fraca conexão geral Caso 6 usa a força para transmitir paragem Caso 7 pisa no tempo do ritmo Caso 6 não para quando o par para e continua sozinha
Liderar versus seguir Conexão do par Caminhada a par	Continuam com muitas dificuldades a liderar e principalmente a seguir: ninguém está a conseguir fazer “bem”. Maior desconforto do grupo a seguir do que a liderar. Muita dificuldade de conexão entre par: ninguém percebe que seguir é fazer o que outro faz. Todos com muitas dificuldades a liderar ainda assim os que seguem estão a ter ainda mais dificuldades Caso 7 caminha no ritmo, mas tem dificuldade em liderar o caso 4 Circulação na pista é menos razoável: “algazarra” quando terminou o tema. Caso 6 lidera com demasiada força Caso 3 tentou dançar com o professor. Caso 7 quer dançar com o professor/terapeuta Caso 4 quer dançar com o 7. Alguma confusão no grupo.
Regras de circulação na pista (sentido da macha, ausência de ultrapassagens, cruzamentos ou movimentos para trás)	Boa recetividade às regras. Todos as parecem compreender e mostram vontade no seu cumprimento Algumas ultrapassagens (caso 7). Todos seguem o sentido correto. Há um ou outro passo para trás (caso 4 e caso 7) Todos circulam na pista no sentido correto Ronda encolhe Caso 5 pergunta ao professor se fez bem Quando termina a música, caso 6, ri ruidosamente
Marcha na estrutura rítmica individual	Individualmente destacam-se caso 7 e 3. Caso 6 não caminha ao ritmo

Momento da Sessão Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
Marcha na estrutura rítmica a par	Todos com muitas dificuldades e mais “fora da música”. Caso 7 segue mais a música que o líder e vai sozinho. Caso 4 Sem conexão ao par e música Caso 3 abana as ancas

Sessão 3

Data: 24-06-2016

Sessão nº3: Conexão – Sincronia a par

Hora de início: 14h00

Hora de conclusão: 14h45

Professores: David Figueira e Teresa Eusébio

Alunos: Caso 1, Caso3, Caso 4, Caso 5, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador não participante: Sara Marques

Tabela 22 – Grelha de observação não participante da sessão 3

Momento da Sessão Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
Apresentação da professora	O grupo acolheu bem a professora. Apresentação da professora e dos alunos. Palmas por todo o lado: isto está tudo muito alegre! Caso 3 a fazer festinhas à professora Caso 5 diz à professora que tem namorado Caso 4 mais discreto
Ritmo – caminhada lado a lado	Caso 1 identifica o ritmo, mas com dificuldades em “acertar o passo”. Frac conexão entre os pares: os que seguem continuam a ir sozinhos. Caso 6 ri-se e olha para câmara Caso 6 levanta demasiado os pés Casos 5 + 1 com muitas dificuldades em manter a ligação
Desenvolvimento de competências a par nos dois papeis	Seguidores vão sozinhos. Desconexão total caos 6 + 7 Casos 1, 4 e 6 pouco à vontade com o abraço. Alguns com medo de pisar “fogem” com os pés do parceiro: pelo menos caso 7, caso 4. Caso 5 provoca câmara e acena
Ritmo – Caminhada frente a frente	Caso 1 tenta dançar com o professor.

Momento da Sessão Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
	<p>Caso 5 recua a liderar e caso 6 tenta dançar com o professor ou professora.</p> <p>Caso 6 usa muita força a liderar.</p> <p>Casos 3 e 7 pisam no ritmo, mas sem conexão com o par</p> <p>Circunferência do espaço da pista encolhe.</p>
Hesitações (<i>rebotes</i>)	<p>Caso 7 a liderar tenta fazer, mas faz com os braços e não sintonizado com o par.</p> <p>Caso 1 perde a musicalidade/ritmo quando caminha.</p> <p>Caso 1 não parou quando a musica terminou. A seguir, Não segue, vai sozinho, mais ou menos no ritmo.</p> <p>Casos 3 +6 fazem adeus para a câmara.</p> <p>Caso 5 caminha sozinho, não liga aos movimentos do seu líder – caso 7</p> <p>Caso 1 com dificuldades de equilíbrio sem conexão com o par.</p> <p>Casos 3 + 6 não chocam com par da frente por intervenção da professora</p> <p>Não se observam verdadeiros “rebotes”</p>

Sessão 4

Data: 24-06-2016

Sessão nº4: Aproximação ao abraço e à melodia

Hora de início: 15h00

Hora de conclusão: 15h45

Professores: David Figueira e Teresa Eusébio

Alunos: Caso 1, Caso 3, Caso 4, Caso 5, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador não participante: Sara Marques

Tabela 23 – Grelha de observação não participante da sessão 4

Momento da Sessão Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
Movimentos no local dentro da estrutura rítmica em abraço	<p>Caso 7 solidamente caminha no ritmo: não erra, Caso 3 também.</p> <p>Caso 5 um pouco abaixo, falham o ritmo de quando em vez.</p> <p>Caso 4 e 6 falha um pouco mais vezes.</p> <p>A alegria generalizada no fim dos exercícios... estão sempre assim!</p>
Movimentos em abraço dentro de diferentes ritmos e trocas de papel	<p>Ninguém conseguiu perceber/fazer em diferentes ritmos.</p> <p>Os melhores – caso 7 e 3 – mantiveram-se na estrutura de ritmo de tango: 2 por 4</p> <p>Caso 7 dança de olhos fechados</p>

Momento da Sessão	Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
		<p>Caos C1 e C5 com dificuldades até para aceitar o ritmo</p> <p>Caos 4 + 7 bem abraçados com expressão de conforto e concentração</p> <p>Caso 5 mais rápido que música</p>
	<p>Jogo do piano humano: tocar o outro à velocidade das notas das estruturas melódicas (música: <i>Desde el Alma</i> – Pugliese)</p>	<p>Caso 7 – consegue algumas melodias e apanho-lhe o jeito! !</p> <p>Todos os outros casos parecem algo perdidos: estão a fazer os movimentos parecidos, mas não nas melodias;</p> <p>Caso 1 – movimentos erráticos que acertam, às vezes no ritmo.</p> <p>Caso 7 interpreta melodias de olhos fechados!</p> <p>Caso 4 não consegue expressar melodias. Move-se pouco e erráticamente com “movimentos espasmódicos”.</p> <p>Caso 6 pergunta ao professor se fez bem</p> <p>Caso 5 não expressa qualquer melodia.</p> <p>Caso 5 toca no rabo do caso 4, mas sem qualquer maldade. Sem musicalidade também</p> <p>Caso 1 dá risinho histérico de cócegas</p> <p>Grupo grita “Miau” na parte da música com este som</p> <p>Nenhum caso se aproveitou do jogo para tocar nos seus parceiros de forma desapropriada</p> <p>Caso 6 distrai-se no exercício preferindo “fazer cócegas” em vez de estar concentrada na melodia.</p> <p>Caso 5 virou-se costas como forma de variar o jogo</p> <p>Caso 1 apenas acerta no ritmo ignorando as melodias</p> <p>Grupo muito divertido com os exercícios</p> <p>Tendencialmente, todos aceleraram na variação da música</p> <p>Histeria geral no fim do exercício</p>

Sessão 5

Data: 27-06-2016

Sessão nº5: Consolidação de competências Rítmicas e exercícios de melodia

Hora de início: 14h10

Hora de conclusão: 14h45

Professores: David Figueira e Teresa Eusébio

Outros participantes: Auxiliar Isabel Orsinha

Alunos: Caso 1, Caso 2, Caso 3, Caso 4, Caso 5, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador não participante: Sara Marques

Tabela 24 – Grelha de observação não participante da sessão 5

Momento da Sessão Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
Arranque da sessão	<p>Clima de festa com a entrada dos professores com corrida, abraços e festa!</p> <p>Caso 2 apresenta-se</p> <p>Caso 5 diz a todos, falando com a professora que tem namorada.</p> <p>Caso 1 pergunta ao professor se é casado. Após a resposta de sim questiona se é correto dançar tango com outras pessoas</p> <p>Caso 2 continua a falar com os professores sobre músicas e cds de música. Auxiliar chama a atenção.</p>
Caminhada lado a lado ao ritmo	<p>Caso 3 continua a abanar as ancas ao caminhar. Atrasa-se por vezes.</p> <p>Caso 4 caminha timidamente ao ritmo da música.</p> <p>Caso 2 interrompe a explicação do exercício para perguntar coisas “fora do contexto”.</p> <p>Caso 2 apresenta movimentos “desfasados” da música: movimentos automáticos e não ligados à música. Não para quando termina a música.</p> <p>A maioria dos pares não conseguiu realizar: manteve-se a caminhar.</p> <p>Caso 2, a liderar, embate no par da frente.</p> <p>Caso 5 diz piada;</p> <p>Caso 5 quer manipular a organização/seleção dos pares.</p> <p>Caso 3 move-se por vezes ao ritmo, mas não o consegue fazer a caminhar a par.</p>
Jogo do piano humano a par	<p>Caso 6 atua como se fosse uma brincadeira infantil: sem musicalidade</p> <p>Caso 5 participa alegremente expressando o ritmo ao mesmo tempo que faz cócegas ao par. Sorri e mostra felicidade.</p> <p>Caso 4 participa timidamente sem noção melódica.</p> <p>Caso 6 diz que a professora é muito bonita. É a terceira vez que acontece hoje.</p> <p>Todos os pianos tiveram os olhos fechados</p> <p>Caso 6 pergunta ao professor se fez bem</p>
Jogo do piano em grupo	<p>Musicalmente não contribui para nada; no entanto deu em gargalhadas durante grande parte do exercício.</p> <p>Todos participaram espontaneamente</p> <p>Palmas no fim do exercício e alguns comentários em voz alta em tom alegre.</p> <p>Sorrisos gerais por quase todos.</p> <p>Ambiente em fim de festa.</p>

Sessão 6

Data: 27-06-2016

Sessão nº6: Correções e ajustes ao nível do marcha e ritmo

Hora de início: 15h05

Hora de conclusão: 15h45

Professores: David Figueira e Teresa Eusébio

Outros participantes: Auxiliar Isabel Orsinha

Alunos: Caso 1, Caso 2, Caso 3, Caso 4, Caso 5, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador não participante: Sara Marques

Tabela 25 – Grelha de observação não participante da sessão 6

Momento da Sessão Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
Início da sessão.	<p>Caso 2 conversa com o professor alongadamente e atrasa o início da sessão</p> <p>Caso 6 conversa com a professora sobre a prima.</p> <p>Ao mesmo tempo, Caso 3 faz festinha à professora.</p>
Marcha a par Conexão	<p>Caso 2 recua ocasionalmente a liderar. É chamado a atenção.</p> <p>Caso 2 “quase” ultrapassa. É chamado à atenção.</p> <p>Caso 2 com muitas dificuldades em identificar o ritmo.</p> <p>Caso 7 fecha, espontaneamente os olhos. Continua com dificuldades em seguir, especialmente em não ir sozinho.</p> <p>Caso 1 já começa a conseguir seguir procurando conexão com o par.</p> <p>Caso 1 Segue de olhos fechados.</p> <p>Os outros casos continuam com dificuldades a seguir.</p> <p>Caso 2 recua a liderar</p> <p>No desempenho a liderar todos têm menos dificuldades.</p> <p>Caso 1 a liderar choca com par da frente e pede desculpas</p> <p>Caso 6 pergunta ao professor se fez bem.</p> <p>Caso 7 consegue seguir e esperar pela indicação do par.</p> <p>Caso 5 mais suave a conduzir do que fazia antes.</p> <p>Caso 2 tenta propor novos exercícios</p> <p>Caso 4 choca com par da frente a liderar. Parece nem ter percebido o que aconteceu.</p> <p>Caso 4 afastou-se e só retomou à sessão espontaneamente para fazer outro papel</p> <p>Caso 1 de olhos fechados a seguir. Consegue seguir procurando o outro</p> <p>Caso 3 abana as ancas em vez de caminhar. Segue de olhos bem abertos a olhar à volta.</p> <p>Caso 5 segue de olhos aberto a olhar para o espelho. Distrai-se falando com o colega com quem dança</p> <p>Caso 5 puxa o líder</p> <p>Caso 4 consegue fechar os olhos a seguir.</p> <p>Caso 5 movimentos sem firmeza/clareza, fora do ritmo. Olha para o espelho enquanto segue.</p> <p>Caso 5 Tenta sempre dançar com elementos do sexo oposto.</p>

Momento da Sessão Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
	<p>Caso 5 Também tentou dançar com a professora.</p> <p>Caso 6 bate palma da mão com a palma da mão da professora. Diz que a professora é bonita.</p> <p>Caso 6 pergunta ao professor se fez bem</p>
Abraço de grupo	<p>A galhofa instala-se: estão todos contentes mostrando um sorriso geral: nos rostos apenas o caso 4 tem o rosto menos expressivo e sorridente. Mas está no meio de todos.</p> <p>Sessão termina: todos na conversa e pedem música ao professor para continuar a dançar.</p>

Sessão 7

Data: 08-07-2016

Sessão nº7: Iniciação à melodia – A voz

Hora de início: 14h15

Hora de conclusão: 14h45

Professores: David Figueira e Teresa Eusébio

Outros participantes: Auxiliar Isabel Orsinha e monitores José Duarte e Carlos Guerreiro

Alunos: Caso 1, Caso 2, Caso 3, Caso 4, Caso 5, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador não participante: Sara Marques

Tabela 26 – Grelha de observação não participante da sessão 7

Momento da Sessão Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
Início da sessão Apresentação dos monitores 1 e 2	<p>Todos se apresentam ao monitor em círculo: sorridentes.</p> <p>Caso 5 refere que tem namorado na apresentação</p> <p>Dizem as idades</p> <p>Caso 3 aponta para câmara e acena</p> <p>Caso 2 não se cala e prolonga excessivamente a apresentação</p> <p>Caso 6 baixa-se para apertar atacador- sem ajuda</p> <p>Caso 2 coloca a mão na boca</p> <p>Caso 5 a dar risinhos histéricos</p>
Aquecimento e Jogo estátua	<p>Caso 3 pede música do gato</p> <p>Todos seguem espontaneamente o sentido da ronda.</p> <p>Ninguém para nas pausas musicais do rimo.</p> <p>Todos caminham “tudo igual” durante a música.</p> <p>Todos fazem Miau no refrão da música</p> <p>Caso 4 completamente fora do ritmo.</p> <p>Caso 6 caminha com os braços em cima do caso 3 e fora da linha de baile</p>

Momento da Sessão Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
	<p>Casos 1 e 7 dentro do ritmo</p> <p>Professor corrige a linha</p> <p>Caso 1 mimetiza a colocação de “garras” nas costas do caso 7</p> <p>Caso 1, 2, 5, 7, conseguem parar quando a música para.</p> <p>Todos riem.</p> <p>Caso 5 sem ritmo</p> <p>Caso 6 caminha no ritmo quase sempre. Ocasionalmente atrasa-se</p> <p>Casos 3, 4 e 7 atrasam-se ocasionalmente na paragem da marcha.</p> <p>A música do gato tem um sucesso estrondoso: estão todos a miar!</p> <p>Quando a música para, todos param!</p> <p>Teve que se repetir o jogo...e o gato!</p> <p>Linha de baile tende a fechar.</p> <p>Música acabou e o caso 5 continuou a andar.</p> <p>Palmas generalizadas no fim da música.</p>
Jogo da estátua com a voz Caminhada com a voz Exercícios individuais	<p>Caso 2 encomenda par para exercício seguinte</p> <p>A pedido do caso 6 jogo feito com voz – com a música das “pombinhas da Catrina”.</p> <p>Caso 6, caso 5, caso 1 sorriem toda a música enquanto caminham (saltam).</p> <p>Caso 4 sorri.</p> <p>Caso 2, 3, 1 e 6 saltam e / ou caminham com o ritmo.</p> <p>Caso 7, caso 5 e caso 4 apáticos sem entusiasmo com a música</p> <p>Pararam com a voz por imitação de um dos monitores.</p> <p>Todos batem palmas no fim.</p> <p>Caso 6 pede a mesma música.</p> <p>Caso 5 diz ao professor que tem namorado</p> <p>Todos identificam/começam o movimento a voz.</p> <p>Caso 7 e caso 5 atrasam-se na paragem.</p>
Exercícios a par – dois papéis	<p>Todos com dificuldade a seguir.</p> <p>Destaca-se caso 1 e 7 porque apresentam melhores resultados que os outros.</p> <p>Caso 7 arranca antes do par da frente e quase provoca choque</p> <p>Caso 7 lidera dentro do ritmo</p> <p>Caso 2 caminha de pernas abertas e empurra o par- Está totalmente fora da música</p> <p>Caso 6 segue de olhos fechados.</p> <p>Caso 7 segue de olhos bem fechados.</p> <p>Caso 6 tenta dançar com instrutor.</p> <p>Caso 5 dança com professor movendo-se sozinha, sem conexão com o líder</p> <p>Caso 6 continua a dançar quando a voz para. Dança dentro do ritmo</p> <p>Caso 2 sem qualquer capacidade de liderar.</p> <p>Todos dançam com todos.</p> <p>Caso 2 coloca mão na boca</p> <p>Caso 2 pede para dançar com a professora e dá saltinhos de alegria quando consegue o que quer</p> <p>Vários alunos descalçam-se e preferem dançar de meias como os professores)</p>

Momento da Sessão	Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
		<p>Caso 4 alheia-se da aula, não tem par.</p> <p>Caso 4 fica com o professor</p> <p>Correção na linha de baile antes do arranque do exercício</p> <p>Caso 2 caminha sozinho para trás (papel de seguidor)</p> <p>Caso 4 também. Mostra receio a recuar</p> <p>Caso 5 caminha sozinha para trás, puxando o líder. Não se cala.</p> <p>Caso 3 pisa caso 1 enquanto o lidera</p> <p>Caso 3 troca de papel com caso 1, aparentemente por estar com botas e ter pisado o parceiro.</p> <p>Todos respeitam a paragem da voz, caso 4 mostra impaciência e alguma agitação e desconforto, abandonando contacto físico</p> <p>Caso 6 vem saudar a professora com “Hi five”</p> <p>Caso 5 lidera fora da música</p> <p>Caso 4 queixa-se com dor no braço e abandona contacto físico</p> <p>Caso 1 lidera caso 2 e quase choca com par da frente. Está a olhar para o professor alheando-se da pista</p> <p>Caso 5 não consegue arar de se mover autonomamente, sendo impossível segui, mesmo com a professora a lidera.</p> <p>Caso 7 bem conectado com seu líder (professor). Movimentos em sintonia</p> <p>Auxiliar lidera caso 5 que revela muitas dificuldades.</p> <p>Todos aceitam trocar par e papel durante a sessão.</p> <p>Palmas no fim da sessão</p> <p>Caso 1 faz movimentos de valsa vianense, ao ouvir início de nova música de tango <i>Vals</i></p>

Sessão 8

Data: 08-07-2016

Sessão nº8: Melodias

Hora de início: 15h10

Hora de conclusão: 15h40 + 10 minutos

Professores: David Figueira e Teresa Eusébio

Outros participantes: Auxiliar Isabel Orsinha e monitor Carlos Guerreiro

Alunos: Caso 2, Caso 3, Caso 4, Caso 5, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador não participante: Sara Marques

Tabela 27 – Grelha de observação não participante da sessão 8

Momento da Sessão Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
Início da sessão:	<p>Caso 2 na conversa com a professora. Abraça-a e diz que quer dançar com ela</p> <p>Caso 4 pergunta coisas ao professor</p>
Jogo do espelho – estimulação de conexão entre o par nas melodias	<p>Todos os pares mostram conexão ou atenção concentração e esforço nos seus papéis em ambos os papéis.</p> <p>Parecem divertidos porque sorriem e riem-se ocasionalmente com alguma coisa do jogo.</p> <p>Mãos dos pares agarradas em vez de contacto superficial</p> <p>Caso 5 lidera sem ligação à música, experimenta movimentos variados</p> <p>Caso 3 explora mais movimentos do que a sua ligação à música</p> <p>Caso 2 abana a cabeça dentro do ritmo, mas sem expressão dentro do par ou conexão</p> <p>Jogo é repetido mais uma vez a pedido dos elementos do grupo</p> <p>Caso 2 fica histérico e torna o jogo numa exibição de habilidades. Está divertido, mas fora da música</p> <p>Caso 6 ajuda caso 3 a tentar compreender o exercício.</p> <p>Caso 3 dança sozinha sem seguir o par</p> <p>Caso 6 segura as mãos do caso 3 para “Forçar” o espelho</p> <p>Caso 7 e caso 4 bastante conectados. Perante algumas dificuldades motoras do caso 4, o líder caso 7 ajusta os movimentos</p> <p>Caso 4 consegue seguir</p> <p>Caso 3 abana rabo na variação da música</p> <p>Alegria no final da música</p> <p>Caso 6 com dificuldades a seguir, apesar do esforço e concentração</p> <p>Caso 7 distrai-se a olhar para professor, mas, a espaços, consegue seguir caso 4</p> <p>A introdução dos monitores facilita o exercício</p> <p>Caso 2 melhora significativamente a seguir o monitor</p> <p>Caso 4 também. Muito bom desempenho</p> <p>Caso 7 e caso 3 bastante conectados e sincronizados</p> <p>Caso 7 perde ocasionalmente a concentração</p>
Jogo do piano – Estimulação sensorial às melodias	<p>Caso 7 expressa claramente a melodia, ajustando a velocidade do toque aos sons das melodias.</p> <p>Caso 7 dedilha as melodias nas costas do parceiro</p> <p>Caso 6 alterna interpretação ente ritmos e melodias</p> <p>Tendência do caso 6 ara ritmo</p> <p>Caso 4 faz cócegas ao caso 1 e dá risinhos histéricos</p> <p>Caso 4 é único explorar outras partes do corpo do parceiro – pernas</p> <p>Caso 4 ocasionalmente ligada à melodia</p> <p>Caso 6 apanha a melodia da variação</p> <p>Grupo identifica as “zonas de silêncio” da música e desacelera com ela.</p> <p>Caso 2 põe a mão na boca e puxa os calções</p> <p>Caso 2 dá pulinhos histéricos</p>

Momento da Sessão	Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
	Dança a par	<p>Caso 2 quer dançar com observadora Caso 7 também. Caso 6 segue de olhos fechados o monitor Caso 3 move-se sozinha (sem par) ao ritmo da música Caso 3 abraça professor e continua a dançar agarrada a ele Ronda espontaneamente estável – sem necessitar de correção Caso 7 já segue muito melhor: espera e não vai sozinho Caso 1 pede para dançar com professor. Tira os óculos e fecha os olhos Caso 7 lidera caso 3 Depois caso 3 vai convidar monitor Caso 5 apareceu na aula e dança com professora. Impossível de lidera-la Caso 2 caminha pelo meio da pista sem par e acaba por conseguir dançar com auxiliar Monitor dança com caso 7 Caso 4 e caso 6 optam por não dançar Caso 2 abraça professora</p>

Sessão 9

Data: 11-07-2016

Sessão nº9: Pausas e conexão – Exercícios práticos

Hora de início: 14h15

Hora de conclusão: 14h45 + 10 minutos

Professores: David Figueira e Teresa Eusébio

Outros participantes: Auxiliar Isabel Orsinha e monitores Carlos Guerreiro, José Duarte e Ana Monteiro

Alunos: Caso 1, Caso 2, Caso 3, Caso 4, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador não participante: Sara Marques

Tabela 28 – Grelha de observação não participante da sessão 9

Momento da Sessão	Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
	Início da sessão	
	Apresentação do monitor 3	<p>Salva de palmas e entusiasmos geral. Algumas perguntas são feitas pelo grupo aos novos membros. Caso 3 diz faz festinhas à professora. Caso 2 abraça a monitora 3 com força exagerada.</p>
	Jogo Estátua individual	Todos seguem linha de baile

Momento da Sessão	Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
		<p>Todos caminham no ritmo</p> <p>Caso 2 e 1 claramente e consistentemente no Ritmo</p> <p>Caso 7 também</p> <p>Caso 4 bastante consistente como nunca antes</p> <p>Caso 4 apoia o pé todo e sorri</p> <p>Param todos nos cortes da música causados pelo professor</p> <p>Caso 2 para em posições exibicionistas e encenadas</p> <p>Caso 6 coloca mãos nos ombros do caso 3 a fazer “comboíno”</p> <p>Todos alegres, particularmente casos 1, 2 e 4</p> <p>Caso 1 começa a bater palmas ao ritmo da música e é seguida pelos casos 3 e 7</p>
Jogo da estátua - Caminhar lado a lado		<p>Todos apresentam um movimento centrado ritmo.</p> <p>Papel de líder-seguidor: pouco claro na ronda quem lidera e quem segue.</p> <p>Não funcionou como exercício de conexão de par. Mas permitiu sincronização com a música e todos paravam nos cortes da música</p> <p>Escolhas de par sem problemas</p> <p>Ninguém mostra desconforto com este abraço</p> <p>Caso 3 dá abraço espontâneo ao professor</p>
Jogo da estátua - Caminhar frente a frente		<p>Melhoria do relação líder-seguidor</p> <p>Mantêm-se a conseguir parar nos cortes da música.</p> <p>Caso 3 e caso 6 conseguem ajustar movimentos de pés para se sintonizarem</p> <p>Dificuldades do caso 4 em seguir, mas apoio do pé é mais próximo de correto e integral</p> <p>Caso 2 aproxima mais os pés, mas ainda um pouco afastados</p> <p>Caso 2 mostra preocupações em não pisar o parceiro</p> <p>Caso 6 segue de olhos fechados</p> <p>Caso 1 também</p> <p>Caso 7 com dificuldades em lidera caso 4</p> <p>Caso 2 consegue liderar caso 1</p> <p>Caso 3 distrai-se olhar para professor e restantes colegas</p> <p>Caso 7 pisa caso 4</p> <p>Palmas no final do tema</p>
Jogo do balão		<p>Caso 1 tem medo de balões: diz que pode rebentar. Não gosta do som.</p> <p>Consegue fazer o exercício com o professor. Revela receio e preocupação.</p> <p>Nenhum balão caiu do chão.</p> <p>Todos os outros divertidos e a sorrirem ocasionalmente.</p> <p>Caso 2 tenta inventar um jogo, sugerindo outra coisa após este exercício</p> <p>Caso 6 de olhos fechados a seguir. Nem olha para o balão</p> <p>Caso 2 dança com caso 7 espontaneamente</p> <p>Caso 4 com muitas dificuldades em seguir mesmo com monitora e sempre com cabeça torta.</p>

Momento da Sessão	Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
		<p>Movimentos de apoio para trás do caso 4 muito descoordenados</p> <p>Caso 7 está de tal modo relaxado que a cabeça tomba para trás. Está de olhos fechados</p> <p>Palmas no final do tema</p>
	Jogo da bola	<p>Caso 1 mais calma.</p> <p>As bolas não caíram, mas caso 2 segura uma que ia caindo. Deu para o riso do par.</p> <p>Caso 1 e caso 2 parecem namorados. Muito próximos</p> <p>Caso 4 e caso 3 conseguem seguir com braços livres a dançar com professora e monitor.</p> <p>Caso 4 move braços livres com a melodia.</p> <p>Restantes pares complementam contacto com os braços para facilitar o exercício e aumentar o conforto.</p> <p>Todos os elementos concentrados e divertidos.</p> <p>Palmas no final do tema</p> <p>Caso 2 com mão na boca, saúda o professor e vai agarrar a mão da professora, ajoelha-se e convida-a para dançar</p> <p>Professor aproveita para introduzir o tema do convite - <i>mirada</i> e <i>cabeceo</i>. Caso 2 dá pulinhos de contente</p>
	Dança a par	<p>Caso 2 faz o convite de forma correta e vai todo contente buscar a professora. Está histérico</p> <p>Professor convida o caso 1 por <i>cabeceo</i></p> <p>Monitores convidam casos 3, 6 e 1 (substituindo o professor)</p> <p>A ronda monta-se estável: não encolhe e são cumpridas as regras de circulação:</p> <p>todos conseguem liderar</p> <p>ninguém recusa trocar de par ou de papel.</p> <p>Todos continuam a caminhar de “pernas abertas” quando dançam a par.</p> <p>Palmas no final do tema</p> <p>Desapareceu a ansiedade por completo no caso 1. Já sorri e mostra à vontade e concentração na dança. Já ri.</p> <p>Caso 6 pede música do gato ou as pombinhas da Catrina.</p> <p>Querem continuar a dançar para além do fim da sessão. A música fica um pouco mais de tempo</p>

Sessão 10

Data: 11-07-2016

Sessão nº10: Estimulação melódica em exercício grupal de integração ritmo e melodia

Hora de início: 15h00

Hora de conclusão: 15h32 + 10 minutos

Professores: David Figueira e Teresa Eusébio

Outros participantes: Auxiliar Isabel Orsinha e monitores Carlos Guerreiro, José Duarte e Ana Monteiro

Alunos: Caso 1, Caso 2, Caso 3, Caso 4, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador não participante: Sara Marques

Tabela 29 – Grelha de observação não participante da sessão 10

Momento da Sessão	Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
Início da sessão		<p>Participantes pedem música para dançar</p> <p>Caso 1 convida caso 2 por <i>cabeceo</i></p> <p>Caso 6 é convidado por monitor e aceita convite</p> <p>Professora convida caso 7</p> <p>Caso 3 convida monitor 1</p> <p>Casos 6 e 7 seguem de olhos fechados</p> <p>Caso 1 e 2 trocam de papeis no meio do tema.</p> <p>Caso 3 abraça monitor com mais intensidade</p>
Jogo do piano em grupo (circular)		<p>Momento de felicidade do grupo: variação de exercício já realizado.</p> <p>Ninguém toca nos companheiros de forma desadequada.</p> <p>Todos os “pianos” estão de olhos fechados</p> <p>Batem palmas no fim de cada música</p> <p>Caso 6 bate com a palma da sua mão na mão do monitor 1 e pergunta se estava a fazer bem.</p> <p>Só o caso 7 consegue tocar na melodia.</p> <p>Caso 3 enquanto “piano” mexe os braços com a musica</p> <p>Os restantes expressam o ritmo de forma constante.</p> <p>Todos muito barulhentos e alegres – felizes!</p> <p>Repetições pedidas pelo grupo que querem todos ter o papel do pianista.</p>
Dança a par		<p>Parte final da sessão é dança a par. Ambiente é descontraído.</p> <p>Todos dançam com todos.</p> <p>Trocam de par no fim de cada música.</p> <p>Caso 1,7 e 2 seguem de olhos fechados.</p> <p>Caso 3 consegue liderar com suavidade.</p> <p>Caso 6 lidera claramente no ritmo. Apresenta mais suavidade e cuidado com o parceiro.</p> <p>Caso 4 dificuldades a seguir, mas lidera com cuidado e sensibilidade.</p> <p>Caso 3 segue com dificuldade</p> <p>Caso 6 apresenta maiores dificuldades a seguir; fecha de vez em quando os olhos.</p> <p>Todos param quando a música para.</p>

Sessão 11

Data: 15-07-2016

Sessão nº11: Códigos de baile

Hora de início: 14h00

Hora de conclusão: 14h35 + 10 minutos

Professores: David Figueira e Teresa Eusébio

Outros participantes: Auxiliar Isabel Orsinha e monitores Carlos Guerreiro, José Duarte e Ana Monteiro

Alunos: Caso 1, Caso 2, Caso 3, Caso 4, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador não participante: Sara Marques

Tabela 30 – Grelha de observação não participante da sessão 11

Momento da Sessão	Descrição de comportamentos e situações observados
Início sessão	<p>Caso 2 e caso1 correm para o professor e abraçam-no durante alguns segundos. A alegria é geral.</p> <p>Caso 3 abraça todos os professores/instrutores.</p> <p>Caso 6 bate a mão com cada um dos professores/instrutores</p> <p>Caso 2 convida a monitora para dançar tentando um abraço mais fechado.</p>
Convite (convidar e ser convidado) Entrada na pista Acompanhar parceiro no fim da música	<p>Explicação alongada dos professores.</p> <p>Todos prestam atenção à explicação.</p> <p>Caso 1 aceita convite de monitor e aguarda por ele, sem se levantar e sem esconder a vergonha</p> <p>Caso 2 aceita convite da professora e aguarda por ela para se levantar aos saltinhos</p> <p>Caso 7 convida monitor</p> <p>Caso 6 vai dançar com monitor</p> <p>Professor vai ter com caso 3 que manifesta grande alegria para lhe explicar regras de convite.</p> <p>Caso 7 é convidado pela professora que espera por ela</p> <p>Caso 7 segue com boa conexão a professora</p> <p>Caso 6 circula à volta da pista de baile para ir buscar monitor. Segue em vez de liderar</p> <p>Explicada estratégia de evitar o choque usando movimento circular simples.</p> <p>Caso 1 ri no momento do convite</p> <p>Caso 6 levanta-se ao ser convidada e dirige-se para o monitor que a convidou. Apercebe-se do erro e volta para a cadeira</p> <p>Caso 7 circula à volta da pista para ir dançar com monitor</p> <p>Caso 1 é convidado por monitor</p>

Momento da Sessão Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
	Caso 4 com bastantes dificuldades, pois não consegue manter a cabeça direita ou os olhos alinhados. Professor tenta ajudar
Exercício práticos	Música Gato - Todos imitam o som do gato Ninguém atravessa a linha de baile Caso 1 entra na pista sem verificar se pode. Caso 2 convida monitor com movimentos de cabeça exagerados Monitor convida caso 1 Professora consegue convidar caso 4 Monitor convida caso 3
Dança a par	Caso 1 consegue convidar por <i>cabeceo</i> . Emite risinhos envergonhados perante o <i>cabeceo</i> . Caso 2 coloca as mãos na cara (vergonha?) antes do <i>cabeceo</i> O cuidado ao entrar na linha é fraco (só foi observado no caso 2) Todos acompanham o parceiro ao lugar (nalguns casos a um dos lugares, não do seguidor) Todos procuram o contacto visual com alguém, à exceção do caso 4 Todos mais centrados no objetivo de dançar do que na escolha do par Caso 2 não leva par ao lugar no fim da música Caso 2 convida caso 1 por <i>cabeceo</i> Caso 2 faz sinal de entrada para monitor, mas na realidade não espera que ele entre na ronda Todos dançam com todos Caso 4 com muitas dificuldades a seguir- Postura da cabeça dificulta equilíbrio Caso 2 insiste no convite à professora que finge não o ver. Não desiste e não para de mexer a cabeça. Quando a professora vai dançar com caso 3, caso 2 tenta convidar o monitor e, quando este vai dançar com outro, vira-se para caso 6 o único participante que ainda não está a dançar e convida-a Linha de baile a encolher Caso 2 quase choca no par da frente Casos 2 e 7 (únicos do sexo masculino) preferem dançar com elementos do sexo oposto

Sessão 12

Data: 15-07-2016

Sessão nº12: Códigos de baile / milonga

Hora de início: 15h15

Hora de conclusão: 15h55

Professores: David Figueira e Teresa Eusébio

Outros participantes: Auxiliar Isabel Orsinha e monitores Carlos Guerreiro, José Duarte e Ana Monteiro

Alunos: Caso 1, Caso 2, Caso 3, Caso 4, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador não participante: Sara Marques

Tabela 31 – Grelha de observação não participante da sessão 12

Momento da Sessão Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
Exercícios de consolidação - movimento circular	<p>Caso 2 faz movimento circular para evitar colisão</p> <p>Ronda circula normalmente</p> <p>Caso 6 – Faz espontaneamente movimento circular.</p>
Dança a par - Simulação de milonga	<p>Repetições de mirada de <i>cabeceo</i> OK -sem necessidade de explicações pelos professores.</p> <p>Caso 3 – segue de olhos bem abertos. Entra na linha de baile olhando para o parceiro ignorando o que se passa à volta.</p> <p>Caso 6 – Conduz com cuidado.</p> <p>Caso 2 tenta convidar caso 6 que finge não o ver e aceita convite do monitor.</p> <p>Caso 3 aproveita convite do caso 2 para caso 6 e aceita o convite.</p> <p>Caso 2 vai dançar com caso 3</p> <p>Caso 4- tem dificuldade em cabecear. Não consegue estabelecer contacto visual. Apresenta movimento de <i>cabeceo</i> descontrolado e nada eficiente. Fica sem dançar uma música porque não conseguiu convidar.</p> <p>Caso 3 e 6 movem-se sentadas com a música.</p> <p>Caso 3- espera pelo convite responde claramente ao <i>cabeceo</i> do colega. Também convida por <i>cabeceo</i> com eficácia.</p> <p>Caso 4- Continua a tentar... e consegue dançar com a professora.</p> <p>Caso 6 - Pediu as músicas das pombinhas da Catrina e o gato</p> <p>Caso 1 – risinhos e pouco no momento do <i>cabeceo</i>; segue de olhos fechados procurando conexão com o par</p> <p>Caso 6 – por vezes lidera de olhos fechados. Caminha ao ritmo da música, concentrada e a sorrir!</p> <p>Caso 2- estabelece contacto visual e faz movimento de <i>cabeceo</i> de grande amplitude e em qualquer direção</p> <p>Caso 7 aguarda permissão do par na pista liderado por monitor, para entrar na pista</p> <p>Caso 4 - Quando convida faz o <i>cabeceo</i> mas não se levanta para ir buscar o <i>cabeceo</i>.</p> <p>Caso 6 – salta para a linha de baile com entusiasmo</p> <p>Caso 1 – entra na pista sem verificar se pode.</p> <p>Caso 6 finge não ver <i>cabeceo</i> de Caso 2, com quem já tinha acabado de dançar.</p> <p>Caso 7 convida professora</p> <p>Caso 4- Ainda desconfortável com o abraço</p> <p>Caso 4 - Consegue fechar os olhos a seguir.</p> <p>Caso 2 – verifica se pode entrar na linha de baile</p> <p>Caso 6 – pergunta constantemente se está a fazer bem.</p>

Momento da Sessão Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
	<p>Caso 7 caminha no ritmo; consegue seguir e esperar pela indicação do par.</p> <p>Caso 7 entra na linha de baile sem atenção.</p> <p>Caso 7 olhos fechados a seguir: concentradíssimo na música pelo que parece no rosto.</p> <p>Caso 7 lidera com atenção ao espaço e com ar satisfeito.</p> <p>Caso 4 esquece de verificar se ainda pode entrar na linha.</p> <p>Todos dançam com todos.</p>

Sessão 13

Data: 22 -07-2016

Sessão nº13: Simulação de milonga

Hora de início: 14h25

Hora de conclusão: 15h10

Professores: David Figueira e Teresa Eusébio

Outros participantes: Auxiliar Isabel Orsinha e monitores Carlos Guerreiro e José Duarte

Alunos: Caso 2, Caso 3, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador não participante: Sara Marques

Tabela 32 – Grelha de observação não participante da sessão 13

Momento da Sessão Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
Início da sessão	Todos tentam ajudar na colocação das cadeiras
Revisão conceitos	Caso 3 é convidada por monitor, o caso 6 pensa que é para ela e levanta-se. Outro monitor resolve, convidando caso 6
Aplicação prática dos conceitos em contexto de baile	Caso 7 convida e lidera monitor. Dança dentro do ritmo
Observação e avaliação	Caso 2 - Convida qualquer um
	Caso 6 - Olhos fechados a seguir
	Caso 6 - Dificuldades a marcar no ritmo
	Caso 6 - Bateu no par da frente. Acho que estava de olhos fechados
	Caso 2 - Ritmo OK
	Caso 2 -Concentração OK
	Caso 7 Olhos fechados a seguir
	Caso 2 Bateu no par da frente
	Caso 2 começou a fazer “giros” quando se aproximava do par da frente

Momento da Sessão	Atividade	Descrição de comportamentos e situações observados
		<p>Caso 6- Muito entusiasmo nos convites, às vezes gesticula como complemento da mirada e <i>cabeceo</i></p> <p>Caso 3 – Responde ao <i>cabeceo</i> do caso 2</p> <p>Caso 6 - Levantou-se perante um convite do Caso 2 para o Caso 3 que estava sentada ao seu lado. Aceitou bem o contratempo e ainda voltou a estar disponível para dançar.</p> <p>Caso 3 – Está a seguir de olhos fechados...</p> <p>Caso 7 – Convidou a Auxiliar para não ficar sentado, uma vez que todos os outros colegas já estavam a dançar</p> <p>Caso 7 - Ritmo OK</p> <p>Caso 3 – dá passos pequeninos para trás. Mas tranquilos</p> <p>Caso 3 - Abana o rabo a seguir e a liderar</p> <p>Caso 2 – faz espontaneamente movimento circular aprendido na sessão anterior. Logo apos parece olhar para a professora.</p> <p>Caso 2 sai ligeiramente da linha de baile</p> <p>Caso 7 - Inseguro a escolher percurso para ir buscar colega após convite</p> <p>Caso 7 Olhos fechados a liderar</p> <p>Caso 7 para precisamente no final da música</p> <p>Caso 2 acompanha par ao lugar</p> <p>Linha de baile muito boa, Sem ultrapassagens ou paragens</p> <p>Todos são melhores a conduzir do que a seguir</p> <p>Ninguém usa os braços para marcar</p> <p>Caso 7 lidera no ritmo</p> <p>Caso 2 faz movimento circular</p> <p>Caso 6 começou com dificuldades a lidera caso 3, mas adapta-se</p> <p>Caso 7 consegue fazer movimentos circulares</p> <p>Ninguém pausa no fim das frases</p> <p>Todos param no fim da música</p> <p>Todos dançam com todos.</p> <p>O ambiente é de festa e de alegria.</p> <p>A sessão já terminou, mas querem continuar...teve de se continuar mais duas músicas!</p> <p>Caso 2 discursa comovido e agradece aos professores.</p> <p>Todos batem palmas....</p> <p>Demonstração dos professores dançando uma música para o grupo.</p> <p>Muitas palmas e gritos no fim</p> <p>Fim da sessão</p> <p>Fim do programa.</p>

APÊNDICE E – Notas de campo

Registo das observações e dos comentários do autor (observador participante) após cada sessão do Programa de Intervenção

Sessão 1

Data: 20-06-2016

Sessão nº1: Diagnóstico – Ritmo

Alunos: Caso 3, Caso 4, Caso 5, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador participante: David Figueira

Tabela 33 – Notas de campo da sessão 1

Sessão 1 – Observações:

Nível de competências motoras acima de outros grupos e relativamente homogéneo: todos caminham sem apoios adicionais.

Nível de resposta cognitiva médio: todos me entendem em instruções simples.

Alguns têm dificuldades na linguagem oral.

Grupo recebe bem “estranhos”; até revela entusiasmo em conhecer novas pessoas.

Terapeuta presente “passou o testemunho” e contextualizou a minha presença. Ajudou na sessão.

Diagnóstico: Nível de musicalidade muito baixo. Não pude fazer certos exercícios; não há competências suficientes; conhecem vagamente o ritmo e apenas alguns.

Estão habituados a decorar passos/movimentos.

Destacam-se as dificuldades do caso 4 em caminhar para trás. Apresenta a cabeça em posição diagonal: falta de equilíbrio, receio de recuar, caminha sozinha sem conexão ao par. Apresenta também dificuldades em manter a ligação com os braços que lhe começam a doer

Comentário Reflexivo final:

Importante rever programa de intervenção e adequar à falta de competências revelada acerca da música.

O grupo parece gostar “do novo”: incluir jogos que deem alguma variação temática ou que “refresquem” o mesmo tema

Sessão 2

Data: 20-06-2016

Sessão nº2: Conexão – da imobilização à marcha a par

Alunos: Caso 3, Caso 4, Caso 5, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador participante: David Figueira

Tabela 34 – Notas de campo da sessão 2

Sessão 2 – Observações:

Não estão habituados a dançar a par. Têm algumas pequenas limitações motoras que tornam a dança a par (os pés, os braços, a forma do abraço) mais difícil.

Não é clara a diferença entre os dois papéis mesmo já tendo sido explicada.

Parecem recetivos às regras e seu cumprimento.

Musicalidade a par ainda mais incipiente. É preciso simplificar e partir do mais elementar possível. Instruções simples.

Têm dificuldades em caminhar juntos.

Capacidade de conexão inexistente

O grupo mostra sinais afetivos com momentos de euforia.

Caso 3 dá passinhos muito pequenos e não consegue ajustar o tamanho do passo à marca

Caso 7 caminha curvado, mas parece ser musicalmente acima dos restantes

Caso 6 necessitou de várias correções para dosear a força dos braços

Comentário Reflexivo final:

Sessão longa demais: rever tempo das sessões seguintes.

É necessário criar exercícios de conexão simples para potenciar a capacidade de conexão.

Sessão 3

Data: 24-06-2016

Sessão nº3: Conexão – Sincronia a par

Alunos: Caso 1, Caso3, Caso 4, Caso 5, Caso 6 e Caso 7

Objetivos: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador participante: David Figueira

Tabela 35 – Notas de campo da sessão 3

Sessão 3 – Observações:

Recebido em festa: abraços por todo o lado.... Alegria, música a tocar.

Professora nova bem acolhida: parece que querem é gente nova.

Sessão atrasa-se porque é preciso conversar ali um bocadinho. Sentem necessidade disso.

Muitas interrupções entre exercícios (principalmente casos 3 e 6...); sem fazer por mal: querem uma atenção mais individual.

Caso 1: tem um desempenho muito diferente a dançar comigo em relação ao que se vê com os outros. Não tem significativas limitações motoras.

Caso 3: muita afetividade: deu-me vários abraços na sessão toda e festinha à professora. Fá-lo espontaneamente entre exercícios.

Caso 4: algum distanciamento e relutância a trocar de par. Após fim de sessão procurar falar, conversar.

Caso 5: muita brincadeira, algum barulho: distraída, bem-disposta, tenta sistematicamente escolher o par.

Caso 6: sempre a fazer “hi five!” batendo a sua mão com a minha no fim de todas as músicas. Pergunta muitas vezes “fiz bem?”

Caso 7: discreto e pouco falador, mas atento e concentrado: parece ter facilidade no ritmo.

Comentário Reflexivo final:

Se o caso 1 tem esta diferença de desempenho comigo versus com os seus colegas, talvez arranjar mais pessoas para estas sessões: pensar em monitores/alunos que possam vir.

Sessão longa demais: rever tempo das sessões seguintes; se for um bocadinho mais curta ainda e se se deixar a parte final, já “fora da sessão”, para dançar a sensação é mais lúdica e de divertimento e menos “de aula”.

Sessão 4

Data: 24-06-2016

Sessão nº4: Aproximação ao abraço e à melodia

Alunos: Caso 1, Caso 3, Caso 4, Caso 5, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador participante: David Figueira

Tabela 36 – Notas de campo da sessão 4

Sessão 4 – Observações:

À vontade genérico com o abraço e pelo que se vê no rosto; exceção do caso 4.

Caso 6 se em posição de estudo parece agarrar com alguma força a mais. Pediu desculpa; não parece de propósito

Realizam os exercícios com gosto.

Caso 1 parece muito afetiva no abraço. Confunde ritmo com melodia.

Caso 3 pouco centrada nos exercícios e mais concentrada no movimento e brincadeira. Distrai-se facilmente a olhar à volta

Caso 4 demonstra afetividade no abraço e ausência de ligação à música sem musicalidade definida

Caso 5 Ausência de musicalidade, ocasional estruturação do ritmo. Afetividade no abraço

Caso 6 Pouca conexão no abraço. Musicalidade mais próxima do ritmo

Caso 7 musicalmente capaz de interpretações que se aproximam da melodia. Melhor conexão no abraço do que afetividade.

Comentário Reflexivo final:

A alternância entre o conhecido e o novo permite controlar os níveis de motivação: sempre que estão mais cansados, um jogo novo aumenta os níveis de motivação. Sempre que se repetem exercícios, revela-se melhor conforto, mesmo que isso não se traduza num desempenho significativamente superior.

Melodia ainda é muito difícil para eles: o caso 7 é a exceção.

Músicas como “o gato” são um sucesso, todos gritam o refrão.

Jogo do piano é um sucesso emocional e de bem-estar geral, mas não desenvolveu competências melódicas.

Não se querem ir embora. Nem me deixam sair.

Afinação de tempo: 30-35 minutos de sessão. Com bónus se eles quiserem dançar de mais 5/10 minutos.

Sessão 5

Data: 27-06-2016

Sessão nº5: Consolidação de competências Rítmicas e exercícios de melodia

Alunos: Caso 1, Caso 2, Caso 3, Caso 4, Caso 5, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador participante: David Figueira

Tabela 37 – Notas de campo da sessão 5

Sessão 5 – Observações:

Recebido com grande alegria e palmas

O jogo do piano fez sucesso: variação manteve o interesse da sessão anterior.

Novo participante: caso 2: Interrupções sucessivas. Dificuldade no rimo. Está desenquadrado com o progresso dos restantes.

Capacidade de conexão apresenta melhorias, à exceção dos casos 5 e 2

Todos têm mais dificuldades em seguir, caminham sozinhos.

Duração da sessão estável: é mais fácil fazê-la crescer sendo pequena quando eles querem dançar e estar juntos.

Competências rítmicas apresentam melhorias, mas sem terem conseguido fazer variações rítmicas.

Caso 1 recetiva à música, mas com dificuldade em interpreta-la

Caso 2 Sem qualquer capacidade de conexão. Coloca frequentemente a mão na boca

Caso 3 Constantemente a olhar à volta, distraíndo-se do par

Caso 4 Dificuldades em usar os braços no abraço. Queixa-se de dores

Caso 5 constantemente distraída e conversadora durante e entre os exercícios. Sem conexão

Caso 6 Olha muito para o espelho. Tem dificuldades em liderar e conectar-se com o par

Caso 7 Revela capacidade de estar no ritmo de forma consistente. Curva-se com pares mais baixos

Comentário Reflexivo final:

Jogos novos são realmente um sucesso de motivação.

Abandonar desenvolvimento de competências rítmicas complexas – variações de ritmo.

Todos tendem a ficar no intervalo, esbatendo a pausa entre sessões.

Afinação de tempo: 30-35 minutos de sessão. Com bónus se eles quiserem dançar de mais 5/10 minutos parece adequada.

Sessão 6

Data: 27-06-2016

Sessão nº6: Correções e ajustes ao nível do marcha e ritmo

Alunos: Caso 1, Caso 2, Caso 3, Caso 4, Caso 5, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador participante: David Figueira

Tabela 38 – Notas de campo da sessão 6

Sessão 6 – Observações:

Temos uma ronda! Boa!

Regras começam a ser interiorizadas: circulação na pista genericamente a funcionar bem, sem ultrapassagens

Problemas de ligação de papéis: quem segue não segue; quem lidera, “mais ou menos” lidera. Estão a habitua-se a trocar de pares. Está mais fácil a gestão do grupo.

Galhofa no abraço de grupo

Caso 4 ao conduzir o caso 1 embate no par da frente. Manifestou sinais de frustração afastando-se do par e do professor. Retomou passado pouco tempo, mas a assumir o papel de seguidor, evitando a responsabilidade do papel de líder.

O afeto e a ingenuidade dos casos 3 e 6 destacam-se

Galhofa no abraço de grupo – gostam desta sensação claramente

Já se veem participantes de olhos fechados a seguir

Caso 1 mostra claros movimentos corporais ligados à música

Caso 2 continua a interromper os exercícios com comentários ou demonstrações autocentradas. Despropositado e sem capacidade de conexão ou musicalidade. Não consegue estar com o corpo quieto.

Caso 3 mais interessada nos movimentos que na música

Caso 4 bem nos exercícios a par relativamente ao desconforto dos braços, possivelmente porque os exercícios não obrigavam a posições fixas dos braços.

Caso 5 não é capaz de se conectar à música, preferindo brincar com o movimento

Caso 6 melhora conexão, mesmo que com pouca ligação à música

Caso 7 boa conexão com parceiro e música

Comentário Reflexivo final:

O ambiente em sessão é cada vez melhor

Gostam disto. Gostam de falar – vê-se bem o bem-estar.

Sessão 7

Data: 08-07-2016

Sessão nº7: Iniciação à melodia – A voz

Alunos: Caso 1, Caso 2, Caso 3, Caso 4, Caso 5, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador participante: David Figueira

Tabela 39 – Notas de campo da sessão 7

Sessão 7 – Observações:

Novos monitor recebido com entusiasmo.

Jogo da estátua! TOP! Contribui para a colagem mais forte á música. Boa resposta!

Igualmente a resposta dada pelo grupo às atividades continua a mostrar entusiasmo e momentos de euforia em sessão.

Às vezes não se controla muito bem os timings e interrupções.

Música do Gato continua a ser pedida e a fazer sucesso

Genericamente já todos consegue juntar mais os pés e caminhar no ritmo. Exceção ao caso 5 Conseguiram compreender o exercício da voz, parando e recomeçando o movimento com a voz, mesmo que sem interpretação melódica.

Caso 1 conexão consistente a liderar e a seguir

Caso 2 não consegue estar quieto, mas começa a revelar melhorias ao nível musical. Ainda com muitas dificuldades a seguir

Caso 3 algumas melhorias ao nível da conexão com a par, quer a liderar, quer a seguir

Caso 4 muitas dificuldades em seguir. Continua a reclamar do desconforto nos braços nos exercícios de abraço.

Caso 5 continua a conversar durante os exercícios e, a seguir, vai sozinha. Ainda com muitas dificuldades ao nível musical

Caso 6 Caminha claramente no ritmo segue sempre de olhos fechados. Muito infantil com necessidade constante de aprovação dos professores

Caso 7 consistência a liderar e a seguir. Movimentos suaves e bem marcados, com musicalidade

Comentário Reflexivo final:

O ambiente em sessão é cada vez melhor

A introdução dos monitores foi uma boa aposta

Gostam disto. Gostam de falar, brincar e dançar – vê-se bem o bem-estar. Gostam de tocar, abraçar; gostam de estar ligados.

O afeto e a ingenuidade dos casos 3 e 6 é de ter em conta.

Sessão 8

Data: 08-07-2016

Sessão nº8: Melodias

Alunos: Caso 2, Caso 3, Caso 4, Caso 5, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador participante: David Figueira

Tabela 40 – Notas de campo da sessão 8

Sessão 8 – Observações:

Melodia não há melhorias: é difícil para eles; ritmo está tudo no bom caminho, uns com sinais de mais evolução face a outros.

Caso 5 vai de férias.

Caso 1: revela melhorias: mais tranquila nas sessões: concentrada e com melhores desempenhos com colegas e monitores.

Caso 2 revela melhorias a nível de baile: o comportamento continua muito autocentrado, exibicionista e algo desadequado.

Caso 3- muito afetiva; abraços a todos os professores e monitores; em termos de baile algumas limitações, por vezes introduz movimentos ondulatórios das ancas que lhe comprometem o desempenho;

Caso 4 – Algumas dificuldades de interação social; sinais contraditórios: mais reservada por um lado a pedir conversa por outro. Em termo de baile pouca evolução e interesse algo “flutuante” alguma relutância em dançar com todos.

Caso 5 – Muita brincadeira, muita distração pouco concentração; movimento naturalmente com pouco tónus e pouco ligados à música. Consegue liderar por vezes, mas sem evolução musical.

Caso 6 – “Pombinhas da Catrina” e “gato”: duas músicas que a fazem feliz. Gosta de dançar. E melhorou muito ao nível da liderança e da musicalidade em termos do ritmo: mais sensível ao toque e com menos força. Pede constantemente reforço positivo. A caminhada está com os pés mais direitos e mais confiante a dançar.

Caso 7 – revela sensibilidade à música impar, nomeadamente às melodias. Parece que entra “em transe” quando segue no par. Mostra concentração e prazer em dançar. Socialmente discreto, pouco expressivo ao primeiro contacto. Quando lidera, tem normal cuidado com o par, ajustando o movimento às dificuldades do parceiro.

Comentário Reflexivo final:

O ambiente em sessão é muito natural e alegre:

Melhorias generalizadas de baile. Algum descontrolo ocasional das emoções positivas – histeria e barulho; palmas – mas resultam do bem-estar evidente de todos. Grupo não quer terminar as sessões dentro do tempo e alonga-as com conversa sociais e querendo dançar.

A diminuição do tempo formal de aula e introdução de tempo de prática informal, mantém os níveis de motivação e concentração de todos e durante toda a sessão.

Sessão 9

Data: 11-07-2016

Sessão nº9: Pausas e conexão – Exercícios práticos

Alunos: Caso 1, Caso 2, Caso 3, Caso 4, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador participante: David Figueira

Tabela 41 – Notas de campo da sessão 9

Sessão 9 – Observações:

Entrada de novo monitor o que dá azo a longa apresentação inicial.

Quando se coloca música, dançam espontaneamente e a par.

Optei por jogos nesta sessão que integraram rapidamente o novo elemento.

Todos estão no ritmo de forma consistente e, nalguns casos mais soltos (caso 1, 2 e 4)

No fim da sessão era evidente que já estava com o grupo e fazia parte dele.

Pediram música no intervalo para dançarem uns com os outros e com os monitores

Caso 1 Consegue seguir em abraço, de olhos fechados com boa conexão com o par

Caso 2 lidera cuidadosamente, em abraço e dentro do ritmo da música

Caso 3 melhor capacidade a liderar, ainda olha muitas vezes para o espelho

Caso 4 Visivelmente alegre e com melhor desempenho ao nível do ritmo. Ocasionalmente claramente no ritmo.

Caso 6 ainda apresenta dificuldades em seguir

Caso 7 lidera com muito cuidado e concentração dentro do ritmo. Privilegia este cuidado, mesmo que comprometa o seu movimento

Comentário Reflexivo final:

Os monitores revelam-se como um a mais-valia muito interessante: o grupo revela maior empenho e desempenho quando dança com os monitores. Esta ideia foi boa!

Os jogos do balão e bola ajudaram a melhorar níveis de conexão e sensibilidade à marca (relação líder – seguidor). Como consequência, quando se voltou ao abraço normal, os níveis de afetividade e ligação ao outro aumentaram, ficando este menos centrado nos braços.

A dança a par no final das sessões tornou-se habitual e esperada pelos elementos do grupo.

Sessão 10

Data: 11-07-2016

Sessão nº10: Estimulação melódica em exercício grupal de integração ritmo e melodia

Alunos: Caso 1, Caso 2, Caso 3, Caso 4, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador participante: David Figueira

Tabela 42 – Notas de campo da sessão 10

Sessão 10 – Observações:

Dia de calor; sessão mais leve e fisicamente menos exigente.

Mais uma vez o lúdico conquista-os; ajuda à dinâmica de grupo. Bem-estar evidente.

Exercícios semelhantes dão uma sensação de familiaridade; se forem ao mesmo tempo diferentes aumentam a motivação.

Caso 1 abraça espontaneamente com entrega visível. A repetição de exercícios com o caso 2 melhorou os seus níveis de conexão nos dois papéis

Caso 2 abraça espontaneamente com entrega visível. Lidera com consistência rítmica sem movimentos bruscos. Continua a colocar a mão na boca entre exercícios

Caso 3 abraça espontaneamente com entrega visível e boa conexão

Caso 4 Segue com dificuldades, mas com movimentos mais conectados e com a cabeça melhor posicionada

Caso 6 segue de olhos fechados com grande concentração

Caso 7 segue de olhos fechados com grande concentração. Capacidade de desempenho melódico com mais precisão, empenho e prazer

Comentário Reflexivo final:

Jogo piano em grupo foi importante em termos de motivação, embora tenha contribuído pouco para a evolução da performance, à exceção do caso 7 que tira evidente proveito destes jogos

A dança a par no final das sessões tornou-se habitual e esperada pelos elementos do grupo.

Sessão 11

Data: 15-07-2016

Sessão nº11: Códigos de baile

Alunos: Caso 1, Caso 2, Caso 3, Caso 4, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador participante: David Figueira

Tabela 43 – Notas de campo da sessão 11

Sessão 11 – Observações:

Boa receptividade às regras sociais de baile – códigos de baile; diria mais que boa: surpreendentemente boa. Ninguém as desrespeita conscientemente.

Timidez e excitação com os convites: convidar é uma brincadeira de que gostam.

Distração genérica no entrar na pista e no acompanhar o parceiro.

Todos querem dançar e se esforçam por arranjar par.

Pares tendencialmente com monitores ou professores

A ronda é bastante boa, confortável para todos.

Caso 1 Consegue responder ao *cabeceo* e esperar pelo momento certo para se levantar, escondendo mal os sinais de vergonha.

Caso 2 gosta tanto do ato de cabecear que o faz de forma exagerada, é muito feliz a fazê-lo. Tenta dançar primeiro com a professora todas as tandas. Mas acaba por dançar com mais pessoas. Lidera e segue de olhos fechados com concentração e entrega. Assimilou rapidamente o conceito do movimento circular simples e consegue aplicá-lo

Caso 3 abraça espontaneamente. Tem dificuldades em lidar com o *cabeceo*

Caso 4 tem dificuldades no *cabeceo* porque tem estrabismo evidente.

Caso 6 Dificuldade em controlar o entusiasmo no momento do convite e levanta-se antes do tempo. Por vezes, sabe esconder a cara para evitar convites indesejados

Caso 7 Interiorizou bem o conceito do convite nos dois papeis.

Comentário Reflexivo final:

A introdução e explicação das regras sociais (códigos) teve resultados surpreendentes, dada a sua aquisição e aplicação por parte do grupo.

Os níveis de motivação mantêm-se elevados, bem como a taxa de aprendizagem.

Elevada resistência dos elementos do grupo à frustração. Se não conseguem dançar com a sua primeira escolha, rapidamente se adaptam e procuram um parceiro alternativo. Não se verificaram casos de birras nem vitimizações. Surpreendente!

Sessão 12

Data: 15-07-2016

Sessão nº12: Códigos de baile / milonga

Alunos: Caso 1, Caso 2, Caso 3, Caso 4, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador participante: David Figueira

Tabela 44 – Notas de campo da sessão 12

Sessão 12 – Observações:

Já há pares inter-alunos espontâneos

Caso 1 apresenta melhorias a seguir; consegue esperar, relaxa, deixa-se levar; consegue-se marcar coisas/movimentos que ela não conhece.

Caso 2 Convida de forma ostensiva. Demonstra claramente com quem quer dançar, porém, muda facilmente a sua escolha quando não consegue dançar com a primeira escolha. Quer dançar acima de tudo.

Caso 3 convida e é convidada facilmente. Controla claramente os convites que lhe são feitos.

Caso 4 ainda apresenta muitas dificuldades no *cabeceo*. Foi muito ajudada pelos professores e monitores que facilitaram o convite. Parece gostar de dançar, de dançar a par; mas parece não estar confortável em algumas posições.

Caso 6 sabe convidar e sabe escolher com quem dançar; muito bem! Inacreditável o à vontade de o fazer tão naturalmente.

Caso 7 é mais discreto a convidar. Ficar geralmente para o fim... hesita e escolhe muitas das vezes quem sobra para dançar.

Comentário Reflexivo final:

Para o caso 4 dar-lhe a opção de indicar com o dedo o parceiro que quer convidar para poder ser claro o convite.

Nunca pensei que os convites e todas as regras sociais de baile fossem tão facilmente interiorizadas e tomadas com um jogo por um lado natural – para alguns – e por outro como algo que parece dar o prazer de poder escolher com quem e quando dançar. Este aspeto merece maior aprofundamento

Sessão 13

Data: 22 -07-2016

Sessão nº13: Simulação de milonga

Alunos: Caso 2, Caso 3, Caso 6 e Caso 7

Objetivo: observar o comportamento de cada um dos alunos em contexto das atividades da sessão

Observador participante: David Figueira

Tabela 45 – Notas de campo da sessão 13

Sessão 13 – Observações:

Receção gigante a todos os professores.... O mesmo clima já referido muitas vezes.

A milonga “armou-se” sem introdução ou lembrança de regras dos professores: foi sentarem-se, pôr a música e já está.

Dá que pensar: já podiam ir a uma milonga. Indo mais longa, saberiam como se comportar para dançar, como não bater nos outros pares. Já conseguem aplicar tudo isto de forma bastante consistente: tem o seu quê de inacreditável.

Nível de baile geral “a anos-luz” da inicial: muito bom!

Grupo bastante desinibido. Nenhum constrangimento no momento do convite

Aspetos mais evidentes

Caso 2 evoluiu muito. Adquiriu competências de musicalidade (ritmo) lidera bem, com variações e algum experimentalismo. Gosta de dançar, de abraçar. Cuidadoso com o parceiro, nada discreto no momento do convite. Mais calmo e menos exibicionista

Caso 3 muito afetiva; abraços a todos os “professores”; em termo de baile algumas limitações, mas segue bastante melhor do que no início; é notória a musicalidade rítmica, mas nem sempre consegue expressar a caminhar. É muito feliz a dançar e quando se sente bem abraçada, fecha espontaneamente os olhos.

Caso 6 evoluiu bastante musicalmente. Muito mais suavidade a liderar quando comparado com o início; executa variações na caminhada. Gosta de dançar e claramente a música tem impacto nela. Pede constantemente reforço positivo e atenção dos professores. A caminhada está com os pés mais direitos e mais confiante a dançar. Faltam as melodias às quais é menos sensível até agora.

Caso 7 musicalmente destaca-se do grupo apesar de estar sempre mais calado. É pouco expansivo do que está a pensar, mas a seus sinais de rosto revelam bem-estar. Consegue liderar e segue já sendo capaz de esperar e conectar-se com o parceiro. Sem instruções segue sempre de olhos fechados. Mostra concentração e prazer em dançar. Consegue parar no final de cada música com precisão, mesmo não conhecendo o tema.

Comentário Reflexivo final:

Grupo extremamente recetivo a esta experiência a querer continuar as sessões depois das férias de verão. Revelam muitas aprendizagens em curto espaço de tempo.

Apresentam já alguns comportamentos adquiridos sem necessidade de reforço; exemplo disso são os códigos de baile.

O ambiente em sessão é muito natural e alegre: não creio que pudesse melhorar esse aspeto.

APÊNDICE F – Grelhas de observação de competências específicas de Tango Argentino

Esta grelha apresenta os dados de observação recolhidos em sessão acerca das competências específicas e únicas de TA referindo-se o I(inicial) aos resultados das sessões de diagnóstico – sessões 1 e 2 – e o F(final) à observação recolhida ao longo da intervenção realizada.

Estas tabelas foram preenchidas com o auxílio das grelhas de observação (apêndice D) das notas de campo (apêndice E) e com o input de dados de dos de professores e monitores presentes nas sessões.

Tabela 46 – Grelha de observação de competências específicas de TA

Legenda:

X – Comportamentos observados de forma consistente;

NO – Comportamentos que não puderam ser avaliados / observados por ausência do caso na sessão ou sessões específicas.

			Caso													
Domínio	Item	Comportamento	1		2		3		4		5		6		7	
			I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
DOMÍNIO I - MUSICALIDADE	Dançar o Ritmo (assinalar máximo)	Executa variações de ritmo a caminhar (123, 2/4, 4/4)														
		Caminha ao ritmo da música		x		x		x		x				x	x	x
		Expressa o ritmo de outra forma não caminhada	x				x				x	x				
		Não identifica o ritmo			x				x				x			
		Outro: _____														
DOMÍNIO I - MUSICALIDADE	Dançar a Pausas (assinalar máximo)	Consegue parar nas pausas de tangos irregulares														
		Consegue parar nas pausas de tangos regulares														
		Consegue parar nos cortes da música (jogo estátua)		x		x		x		x		x		x		x
		Consegue parar no fim da música													x	
		Não consegue parar com a música	x		x		x		x		x		x			
		Outro: _____														

			Caso													
Domínio	Item	Comportamento	1		2		3		4		5		6		7	
			I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
DOMÍNIO I - MUSICALIDADE	Dançar a Melodia (assinalar máximo)	Consegue interpretar melodias a caminhar														
		Consegue expressar melodias de outra forma frequentemente														x
		Consegue expressar melodias de outra forma ocasionalmente		x											x	
		Não identifica ou expressa melodias	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
		Outro: _____														
DOMÍNIO II - Interações Sociais	Dançar a par (assinalar todas as respostas)	Consegue liderar com suavidade		x		x		x		x		x		x		x
		Consegue seguir com conexão com o par		x				x						x		x
		Segue de olhos fechados		x		x		x		x				x	x	x
		Executa variações à caminhada (a liderar; giro)				x								x		
		Outro: _____														
DOMÍNIO II - Interações Sociais	Comportamento na pista de baile (assinalar todas as respostas)	Segue o seu percurso na pista de baile no sentido correto	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		Não executa movimentos contra o sentido de baile	x	x		x		x	x	x		x		x	x	x
		Não faz ultrapassagens	x	x		x		x		x		x		x	x	x
		Não encolhe o raio da circunferência da linha de baile		x		x		x		x		x		x		x
		Entra cuidadosamente na linha de baile				x								N O		x
		Não atravessa a pista de baile (contorna-a)		x		x		x		x		x		N O		x
		Não choca com o par da frente		x		x		x		x		x		x	x	x
		Acompanha o parceiro de volta ao seu lugar		x		x		x		x		N O		x		x
		Outro: _____														

			Caso													
Domínio	Item	Comportamento	1		2		3		4		5		6		7	
			I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
DOMÍNIO II – Interações Sociais	Convite (assinalar todas as respostas)	Estabelece contacto visual com o parceiro		x		x		x				N O		x		x
		Executa o movimento de <i>cabeceo</i>		x		x		x		x		N O		x		x
		Identifica e responde ao <i>cabeceo</i>		x		x		x		x		N O		x		x
		Vai buscar o parceiro ao seu lugar		x		x		x		N O		N O		x		x
		Espera sentado(a) que o parceiro o venha buscar		x		x		x		x		N O		x		x
		Outro: _____														
DOMÍNIO II – Interações Sociais	Preferências Sociais (assinalar todas as respostas)	Não procura dançar sempre com a mesma pessoa		x		x		x		x		x		x		x
		Não procura dançar sempre com os monitores		x		x		x		x		x		x		x
		Não procura dançar sempre com um participante do sexo oposto	x	x			x	x		x			x	x		
		Dança com qualquer participante	x	x		x	x	x		x		x	x	x		x
		Prefere dançar mesmo quando não consegue o parceiro desejado		x	x	x	x	x		x		x		x		x
		Outro: _____														
DOMÍNIO III – Aspectos Sensoriais e Emocionais	Abrço (assinar o máximo)	Sente-se cómodo com o abraço		x	x	x	x	x			x	x		x	x	x
		Mostra desconforto com o abraço	x						x	x			x			
		Outro: _____														
DOMÍNIO III – Aspectos Sensoriais e Emocionais	Emoções (marcar todas as respostas)	Expressa verbalmente o que sente dentro das sessões		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x
		Mostra emoções positivas através da linguagem não verbal dentro das sessões	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x
		Outro: _____														

APÊNDICE G – Avaliação de competências baseada na Bateria Psicomotora de Santos e Morato

Abaixo apresentam-se parte dos dados fornecidos pela Instituição de medições de competências segundo a ECA-VP de Fonseca e Morato (2004).

Foram selecionadas para estas grelhas abaixo apresentadas apenas as competências consideradas relevantes para o Programa de Intervenção realizado.

As tabelas apresentadas mostram as medições realizadas pelos Técnicos da Instituição – Coluna ECA-VP – e os comportamentos observados diretamente nas sessões do programa de intervenção por toda a equipa pedagógica (Professores de Tango, Observador não participante e monitores) – Coluna Observação.

É importante referir que a instituição realiza este tipo de medição a cada biénio/triénio e, como tal, estes dados podem já não corresponder ao ponto de partida real dos sujeitos.

O presente trabalho não utiliza os dados de quantificação em quociente de desenvolvimento total dado que não foram observados muitos dos aspetos desta escala em sessão de Intervenção. No entanto, compara os dados qualitativos e analisa as discrepâncias observadas.

Caso 1

Tabela 47 – Avaliação de competências baseada na ECA-VP do Caso 1

Caso 1 Domínio	Item	Sexo: feminino Grau	ECA-VP	Idade: 23 Observação
DOMÍNIO I: Autonomia	11. Postura (Assinale todas as respostas)	Marcha com as pontas dos pés viradas para dentro ou para fora.	Não	Não
		Marcha com os pés muito afastados.	Não	Não
		Troca, arrasta ou bate os pés quando anda.	Não	Não
		Anda em bicos dos pés, como forma de deslocação	Não	Não
DOMÍNIO VIII: Personalidade	61. Iniciativa (Assinale o nível mais elevado)	4. Inicia a maioria das suas atividades (exemplo: jogos, tarefas, etc.).		NIVEL 4 observado
		3. Pergunta se há alguma coisa para fazer	NIVEL 3 observado	
		2. Explora o envolvimento.		
		1. Apenas participa nas atividades quando solicitado ou designado.		
	62. Passividade (assinale todas as respostas)	Concretiza as tarefas sem necessidade de reforço/estímulo constante.	Não	Sim
		Executa as tarefas sem ser necessário “ordenar-lhe” a sua execução.	Sim	Sim
		Tem ambição.	Não	Não
		Denota interesse nas coisas.	Sim	Sim
		Não desperdiça tempo na concretização das tarefas.	Não	Sim
		É independente dos outros (não precisa de ajuda, na maioria dos casos).	Sim	Sim
		Os movimentos são funcionais e ajustados.	Sim	Sim

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 1 Domínio	Item	Sexo: feminino Grau	ECA-VP	Idade: 23 Observação
	63. Atenção (assinale o nível mais elevado)	Presta atenção a atividades significativas, mais de 15 minutos (exemplo: leitura, limpezas, jogos, etc.).		NIVEL 4
		Presta atenção a atividades significativas até 15 minutos.	NIVEL 3	
		Presta atenção a atividades significativas até 10 minutos.		
		Presta atenção a atividades significativas até 5 minutos.		
	64. Persistência (assinale todas as respostas)	Consegue organizar tarefas.	Sim	Sim
		Motiva-se facilmente.	Sim	Sim
		É bem-sucedido na consecução de tarefas.	Não	Sim
		Mantém-se na mesma atividade (não salta de uma tarefa para outra).	Sim	Sim
DOMÍNIO X: Socialização	69. Cooperação (assinale o nível mais elevado)	Oferece ajuda aos outros.	Sim – nível 2	Sim – nível 2
		Está disposto a ajudar, se solicitado.		
		Nunca ajuda os outros.		
	72.interacção com os outros (assinale o nível mais elevado)	Interage com os outros em jogos/atividades de grupo.	Nível 3	Nível 3
		Interage com os outros pelo menos num curto período de tempo (ex. mostrando ou oferecendo brinquedos, roupas ou objetos).		
		Interage com os outros imitando-os, com pouca interação.		
		Não responde aos outros de uma forma socialmente adequada.		
	73. Participação em atividades de grupo	Inicia atividades de grupo (líder e organizador).		N.O.
		Participa nas atividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação ativa)	Nível 2	Nível 2

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 1 Domínio	Item	Sexo: feminino Grau	ECA-VP	Idade: 23 Observação
	(assinale o nível mais elevado)	Participa nas atividades de grupo quando encorajado (participação passiva). Não participa ou afasta-se de atividades de grupo.		
	74. Egoísmo (assinale todas as respostas)	Espera pela sua vez. Partilha com os outros. Tem comportamento adequado mesmo quando as coisas não acontecem como ele/a quer. Espera pelo professor que está a ajudar o colega, não interrompendo Aceita a crítica	Sim Sim Sim Sim Sim	Sim N.O. Sim Sim N.O.
	75. Maturidade social (assinale todas as respostas)	É demasiado familiar com estranhos. Tem medo dos estranhos. Faz qualquer coisa para fazer amigos. Gosta muito de agarrar as mãos a todas as pessoas. Está sempre agarrado a alguém.	Sim Não Sim Não Não	Não Não N.O. Não Não
DOMÍNIO XI: Comportamento Social	6. Fraca tolerância à frustração (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Culpa os outros pelos seus próprios erros. Afasta-se ou amua quando contrariado. Aborrece-se quando contrariado. Faz birras temperamentais quando não consegue o que quer. Outro (especificar)	Nunca Nunca Nunca Nunca	N.O. Nunca Nunca Nunca
DOMÍNIO XII: Conformidade	9. Resiste a cumprir instruções, pedidos ou ordens (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Fica aborrecido se lhe for dada uma ordem direta. Finge não ouvir e não segue instruções dadas. Não presta atenção às instruções. Recusa-se trabalhar em atividades atribuídas. Hesita muito tempo antes de fazer tarefas atribuídas. Faz o oposto do que lhe foi solicitado.	Nunca Nunca Nunca Nunca Nunca Nunca	Nunca Nunca Nunca Nunca Nunca Nunca

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 1		Sexo: feminino		
Domínio	Item	Grau	ECA-VP	Idade: 23 Observação
		Outro (especificar)		
	10. Tem uma atitude insolente ou rebelde face à autoridade (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Ressente-se contra pessoas com autoridade (ex. professores, líderes)	Nunca	Nunca
		É hostil face às pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
		Ridiculariza as pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
		Afirma que pode atingir pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
		Afirma que familiares virão matar ou magoar pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
	13. Porta-se mal em situações de grupo (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Interrompe discussões de grupo abordando temas não relacionados.	Nunca	Nunca
		Perturba jogos recusando-se cumprir as regras.	Nunca	Nunca
		Perturba atividades de grupo produzindo barulho ou “exibindo-se”.	Ocasionalmente	Nunca
		Não se mantém no lugar durante o período de atividade, do almoço ou em outras situações de grupo.	Nunca	Nunca
DOMÍNIO XIV: Comportamento Estereotipado E Hiperativo	20. Tem comportamentos estereotipados (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Tamborila com os dedos continuamente.	Nunca	Nunca
		Bate com o pé continuamente.	Nunca	Nunca
		As mãos apresentam movimentos constantes.	Nunca	Nunca
		Bate-se, coça-se ou esfrega-se continuamente.	Nunca	Nunca
		Olha fixamente para uma parte do corpo	Nunca	Nunca
		Mexe ou abana partes do corpo repetidamente.	Nunca	Nunca
		Move-se ou abana-se para trás e para a frente.	Nunca	Nunca
		Apresenta sincinesias.	Nunca	Nunca
		Anda de um lado para o outro, sem um objetivo definido.	Nunca	Nunca
		Roda o corpo, a cabeça ou sobre si mesmo (movimentos de rotação) repetidamente.	Nunca	Nunca
		Fala demasiado próximo da cara dos outros.	Nunca	Nunca
		Sopra na cara dos outros.	Nunca	Nunca

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 1 Domínio	Item	Sexo: feminino Grau	ECA-VP	Idade: 23 Observação
	21. Exibe comportamentos interpessoais Inapropriados (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Arrota para os outros.	Nunca	Nunca
		Beija os outros.	Nunca	Nunca
		Lambe os outros.	Nunca	Nunca
		Abraça os outros	Nunca	Nunca
		Aperta os outros.	Nunca	Nunca
		Toca os outros de modo inapropriado.	Nunca	Nunca
		Agarra-se aos outros com força excessiva.	Nunca	Nunca
		Agarra-se aos outros e não os deixa ir embora.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	22. Tem hábitos vocais ou de discurso perturbadores (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Dá gargalhadas histéricas.	Ocasionalmente	Ocasionalmente
		Fala alto ou grita aos outros, sem motivo aparente.	Nunca	Nunca
		Fala em voz alta consigo próprio.	Nunca	Nunca
		Ri de forma inapropriada.	Ocasionalmente	Ocasionalmente
		Faz grunhidos, roncoss ou outros barulhos desagradáveis.	Nunca	Nunca
		Repete continuamente uma palavra ou uma frase.	Nunca	Nunca
		Imita o discurso dos outros.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	24. Tem tendências de hiperatividade (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Fala excessivamente.	Nunca	Nunca
		Não fica sentado num lugar muito tempo.	Nunca	Nunca
		Corre ou salta constantemente à volta da sala.	Nunca	Nunca
		É irrequieto e move-se constantemente.	Nunca	Nunca
		Anda aos encontros (não se desviando dos obstáculos).	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	28. Tem comportamentos sexuais socialmente inaceitáveis	É demasiadamente sedutor, quer através da aparência quer através de ações.	Nunca	Nunca
		Abraça ou acaricia intensamente em público.	Nunca	Nunca

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 1		Sexo: feminino		
Domínio	Item	Grau	ECA-VP	Idade: 23 Observação
	(Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Necessita de observação no que respeita ao comportamento sexual.	Nunca	Nunca
		Levanta ou desabotoa a roupa de outros para tocar intimamente.	Nunca	Nunca
		Tem relações sexuais em locais públicos.	Nunca	Nunca
		Permite que tirem vantagens sexuais facilmente	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	29. Tem hábitos e tendências excêntricas (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Não quer ser tocado.	Nunca	Nunca
		Grita se for tocado.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	34. É envergonhado (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	É tímido e envergonhado em situações sociais.	Nunca	Frequentemente
		Esconde a cara em situações de grupo (exemplo: festas, convívios, etc.).	Nunca	Frequentemente
		Não se “mistura” com os outros.	Nunca	Nunca
		Prefere estar sozinho.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
DOMÍNIO XVIII: Comportamento Interpessoal Com Perturbações	36. Tende a sobrestimar as suas capacidades (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Não reconhece as suas limitações.	Nunca	N.O.
		Tem uma opinião demasiado elevada de si próprio.	Nunca	Nunca
		Fala acerca de planos futuros não realísticos.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	37. Reage mal às críticas (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Não fala quando corrigido.	Nunca	N.O.
		Retira-se ou amua quando criticado.	Nunca	N.O.
		Fica aborrecido quando criticado.	Nunca	N.O.
		Grita e chora quando corrigido.	Nunca	N.O.
		Outro (especificar): exige elogios excessivos.	Nunca	Nunca
		É ciumento da atenção dada aos outros.	Nunca	Nunca

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 1		Sexo: feminino		Idade: 23
Domínio	Item	Grau	ECA-VP	Observação
	38. Solicita demasiada atenção ou elogios (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Solicita demasiados encorajamentos.	Nunca	Nunca
		Age de modo incorreto para ganhar a atenção dos outros.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		

Caso 2

Tabela 48 – Avaliação de competências baseada na ECA-VP do Caso 2

Caso 2		Sexo: Masculino		Idade: 36
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
DOMÍNIO I: Autonomia	11. Postura (Assinale todas as respostas)	Marcha com as pontas dos pés viradas para dentro ou para fora.	Não	SIM
		Marcha com os pés muito afastados.	Não	SIM
		Troca, arrasta ou bate os pés quando anda.	Não	Não
		Anda em bicos dos pés, como forma de deslocação	Não	Não
DOMÍNIO VIII: Personalidade	61. Iniciativa (Assinale o nível mais elevado)	4.Inicia a maioria das suas atividades (ex. jogos, tarefas, etc.).	NIVEL 4	NIVEL 4 observado
		3.Pergunta se há alguma coisa para fazer		
		2.Explora o envolvimento.		
		1.Apenas participa nas atividades quando solicitado ou designado.		
	62. Passividade	Concretiza as tarefas sem necessidade de reforço/estímulo constante.	Sim	Sim

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 2		Sexo: Masculino		Idade: 36	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação	
	(assinale todas as respostas)	Executa as tarefas sem ser necessário “ordenar-lhe” a sua execução.	Sim	Sim	
		Tem ambição.	Sim	Sim	
		Denota interesse nas coisas.	Sim	Sim	
		Não desperdiça tempo na concretização das tarefas.	Sim	N.O.	
		É independente dos outros (não precisa de ajuda, na maioria dos casos).	Sim	Sim	
		Os movimentos são funcionais e ajustados.	Sim	Sim	
	63. Atenção (assinale o nível mais elevado)	Presta atenção a atividades significativas, mais de 15 minutos (ex. leitura, limpezas, jogos, etc.).	NIVEL 4	NIVEL 4	
		Presta atenção a atividades significativas até 15 minutos.			
		Presta atenção a atividades significativas até 10 minutos.			
		Presta atenção a atividades significativas até 5 minutos.			
	64. Persistência (assinale todas as respostas)	Consegue organizar tarefas.	SIM	SIM	
		Motiva-se facilmente.	SIM	SIM	
		É bem-sucedido na consecução de tarefas.	SIM	SIM	
		Mantém-se na mesma atividade (não salta de uma tarefa para outra).	SIM	Sim	
DOMÍNIO X: Socialização	69. Cooperação (assinale o nível mais elevado)	Oferece ajuda aos outros.	Nível 2	Nível 2	
		Está disposto a ajudar, se solicitado.			
		Nunca ajuda os outros.			
	72.interacção com os outros (assinale o nível mais elevado)	Interage com os outros em jogos/atividades de grupo.	Nível 3	Nível 3	
		Interage com os outros pelo menos num curto período de tempo (ex. mostrando ou oferecendo brinquedos, roupas ou objetos).			

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 2	Sexo: Masculino		Idade: 36	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
		Interage com os outros imitando-os, com pouca interação.		
		Não responde aos outros de uma forma socialmente adequada.		
	73. Participação em atividades de grupo (assinale o nível mais elevado)	Inicia atividades de grupo (líder e organizador).	Nível 3	Nível 3
		Participa nas atividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação ativa)		
		Participa nas atividades de grupo quando encorajado (participação passiva).		
		Não participa ou afasta-se de atividades de grupo.		
	74. Egoísmo (assinale todas as respostas)	Espera pela sua vez.	Sim	Não
		Partilha com os outros.	Sim	N.O.
		Tem comportamento adequado mesmo quando as coisas não acontecem como ele/a quer.	Sim	Sim
		Espera pelo professor que está a ajudar o colega, não interrompendo	Sim	Não
		Aceita a crítica	Sim	N.O.
	75. Maturidade social (assinale todas as respostas)	É demasiado familiar com estranhos.	Sim	Sim
		Tem medo dos estranhos.	Não	Não
		Faz qualquer coisa para fazer amigos.	Não	N.O.
		Gosta muito de agarrar as mãos a todas as pessoas.	Não	Não
		Está sempre agarrado a alguém.	Sim	Sim
DOMÍNIO XI: Comportamento Social	6. Fraca tolerância à frustração (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Culpa os outros pelos seus próprios erros.	Nunca	N.O.
		Afasta-se ou amua quando contrariado.	Nunca	Nunca
		Aborrece-se quando contrariado.	Nunca	Nunca
		Faz birras temperamentais quando não consegue o que quer.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar): fica aborrecido se lhe for dada uma ordem direta	Nunca	Nunca

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 2	Sexo: Masculino		Idade: 36	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
DOMÍNIO XII: Conformidade	9. Resiste a cumprir instruções, pedidos ou ordens (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Finge não ouvir e não segue instruções dadas.	Nunca	Nunca
		Não presta atenção às instruções.	Nunca	Nunca
		Recusa-se trabalhar em atividades atribuídas.	Nunca	Nunca
		Hesita muito tempo antes de fazer tarefas atribuídas.	Nunca	Nunca
		Faz o oposto do que lhe foi solicitado.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar).		
	10. Tem uma atitude insolente ou rebelde face à Autoridade (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Ressente-se contra pessoas com autoridade (exemplo. professores, líderes)	Nunca	Nunca
		É hostil face às pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
		Ridiculariza as pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
		Afirma que pode atingir pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
		Afirma que familiares virão matar ou magoar pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
	13. Porta-se mal em situações de grupo (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Interrompe discussões de grupo abordando temas não relacionados.	Nunca	Frequentemente
		Perturba jogos recusando-se cumprir as regras.	Nunca	Nunca
		Perturba atividades de grupo produzindo barulho ou “exibindo-se”.	Nunca	Frequentemente
		Não se mantém no lugar durante o período de atividade, do almoço ou em outras situações de grupo.	Nunca	Nunca
DOMÍNIO XIV: Comportamento Estereotipado E Hiperativo	20. Tem comportamentos estereotipados (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Tamborila com os dedos continuamente.	Nunca	Nunca
		Bate com o pé continuamente.	Nunca	Nunca
		As mãos apresentam movimentos constantes.	Nunca	Nunca
		Bate-se, coça-se ou esfrega-se continuamente.	Nunca	Nunca
		Olha fixamente para uma parte do corpo	Nunca	Nunca
		Mexe ou abana partes do corpo repetidamente.	Nunca	Nunca
		Move-se ou abana-se para trás e para a frente.	Nunca	Nunca

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 2	Sexo: Masculino		Idade: 36	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
		Apresenta sincinesias.	Nunca	Nunca
		Anda de um lado para o outro, sem um objetivo definido.	Nunca	Nunca
		Roda o corpo, a cabeça ou sobre si mesmo (movimentos de rotação) repetidamente.	Nunca	Nunca
		Outros: meter dois dedos na boca	Frequentemente	Frequentemente
	21. Exibe comportamentos interpessoais inapropriados (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Fala demasiado próximo da cara dos outros.	Ocasionalmente	Frequentemente
		Sopra na cara dos outros.	Nunca	Nunca
		Arrota para os outros.	Nunca	Nunca
		Beija os outros.	Ocasionalmente	Frequentemente
		Lambe os outros.	Nunca	Nunca
		Abraça os outros	Ocasionalmente	Frequentemente
		Aperta os outros.	Ocasionalmente	Frequentemente
		Toca os outros de modo inapropriado.	Nunca	Nunca
		Agarra-se aos outros com força excessiva.	Nunca	Frequentemente
		Agarra-se aos outros e não os deixa ir embora.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	22. Tem hábitos vocais ou de discurso perturbadores (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Dá gargalhadas histéricas.	Nunca	Nunca
		Fala alto ou grita aos outros, sem motivo aparente.	Nunca	Nunca
		Fala em voz alta consigo próprio.	Nunca	Nunca
		Ri de forma inapropriada.	Nunca	Nunca
		Faz grunhidos, roncoss ou outros barulhos desagradáveis.	Nunca	Nunca
		Repete continuamente uma palavra ou uma frase.	Nunca	Nunca
		Imita o discurso dos outros.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	24. Tem tendências de hiperatividade	Fala excessivamente.	Nunca	Frequentemente
		Não fica sentado num lugar muito tempo.	Nunca	Nunca

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 2 Domínio	Sexo: Masculino		Idade: 36	
	item	Grau	ECA-VP	Observação
	(Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Corre ou salta constantemente à volta da sala.	Nunca	Nunca
		É irrequieto e move-se constantemente.	Nunca	Nunca
		Anda aos encontros (não se desviando dos obstáculos).	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	28. Tem comportamentos sexuais socialmente inaceitáveis (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	É demasiadamente sedutor, quer através da aparência quer através de ações.	Nunca	Nunca
		Abraça ou acaricia intensamente em público.	Nunca	Nunca
		Necessita de observação no que respeita ao comportamento sexual.	Nunca	Nunca
		Levanta ou desabotoa a roupa de outros para tocar intimamente.	Nunca	Nunca
		Tem relações sexuais em locais públicos.	Nunca	Nunca
		Permite que tirem vantagens sexuais facilmente	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	29. Tem hábitos e tendências excêntricas (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Não quer ser tocado.	Nunca	Nunca
		Grita se for tocado.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	34. É envergonhado (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	É tímido e envergonhado em situações sociais.	Nunca	Nunca
		Esconde a cara em situações de grupo (exemplo: festas, convívios, etc.).	Nunca	Nunca
		Não se “mistura” com os outros.	Nunca	Nunca
		Prefere estar sozinho.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
DOMÍNIO XVIII: Comportamento Interpessoal Com Perturbações	36. Tende a sobrestimar as suas capacidades	Não reconhece as suas limitações.	Nunca	Ocasionalmente
		Tem uma opinião demasiado elevada de si próprio.	Ocasionalmente	Ocasionalmente
		Fala acerca de planos futuros não realísticos.	Ocasionalmente	Ocasionalmente

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 2		Sexo: Masculino		Idade: 36	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação	
	(Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Outro (especificar)			
	37. Reage mal às críticas (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Não fala quando corrigido.	Nunca	N.O.	
		Retira-se ou amua quando criticado.	Nunca	N.O.	
		Fica aborrecido quando criticado.	Nunca	N.O.	
		Grita e chora quando corrigido.	Nunca	N.O.	
		Outro (especificar)			
	38. Solicita demasiada atenção ou elogios (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Exige elogios excessivos.	Nunca	Ocasionalmente	
		É ciumento da atenção dada aos outros.	Nunca	Nunca	
		Solicita demasiados encorajamentos.	Nunca	Ocasionalmente	
		Age de modo incorreto para ganhar a atenção dos outros.	Nunca	Frequentemente	
		Outro (especificar)			

Caso 3

Tabela 49 – Avaliação de competências baseada na ECA-VP do Caso 3

Caso 3		Sexo: Feminino		Idade: 33	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação	
DOMÍNIO I: Autonomia	11. Postura (Assinale todas as respostas)	Marcha com as pontas dos pés viradas para dentro ou para fora.	Não	SIM	
		Marcha com os pés muito afastados.	Não	SIM	
		Troca, arrasta ou bate os pés quando anda.	Não	Não	
		Anda em bicos dos pés, como forma de deslocação	Não	Não	

Caso 3	Sexo: Feminino	Idade: 33		
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
DOMÍNIO VIII: Personalidade	61. Iniciativa (Assinale o nível mais elevado)	4. Inicia a maioria das suas atividades (exemplo: jogos, tarefas, etc.).		NIVEL 4 observado
		3. Pergunta se há alguma coisa para fazer	NIVEL observado 3	
		2. Explora o envolvimento.		
		1. Apenas participa nas atividades quando solicitado ou designado.		
	62. Passividade (assinale todas as respostas)	Concretiza as tarefas sem necessidade de reforço/estímulo constante.	Sim	Sim
		Executa as tarefas sem ser necessário “ordenar-lhe” a sua execução.	Sim	Sim
		Tem ambição.	Não	N.O.
		Denota interesse nas coisas.	Sim	Sim
		Não desperdiça tempo na concretização das tarefas.	Sim	Sim
		É independente dos outros (não precisa de ajuda, na maioria dos casos).	Não	Sim
	63. Atenção (assinale o nível mais elevado)	Os movimentos são funcionais e ajustados.	Não	Não
		Presta atenção a atividades significativas, mais de 15 minutos (exemplo: leitura, limpezas, jogos, etc.).	NIVEL 4	NIVEL 4
		Presta atenção a atividades significativas até 15 minutos.		
		Presta atenção a atividades significativas até 10 minutos.		
	64. Persistência (assinale todas as respostas)	Presta atenção a atividades significativas até 5 minutos.		
		Consegue organizar tarefas.	Não	Não
		Motiva-se facilmente.	Sim	SIM
		É bem-sucedido na consecução de tarefas.	Não	SIM
		Mantém-se na mesma atividade (não salta de uma tarefa para outra).	Sim	Sim

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 3	Sexo: Feminino	Idade: 33		
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
DOMÍNIO X: Socialização	69. Cooperação (assinale o nível mais elevado)	Oferece ajuda aos outros.	Nível 2	N.O.
		Está disposto a ajudar, se solicitado.		Sim – nível 1
		Nunca ajuda os outros.		
	72.interacção com os outros (assinale o nível mais elevado)	Interage com os outros em jogos/atividades de grupo.	Nível 3	Nível 3
		Interage com os outros pelo menos num curto período de tempo (exemplo: mostrando ou oferecendo brinquedos, roupas ou objetos).		
		Interage com os outros imitando-os, com pouca interacção.		
		Não responde aos outros de uma forma socialmente adequada.		
	73. Participação em atividades de grupo (assinale o nível mais elevado)	Inicia atividades de grupo (líder e organizador).		N.O.
		Participa nas atividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação ativa)		Nível 2
		Participa nas atividades de grupo quando encorajado (participação passiva).	Nível 1	
		Não participa ou afasta-se de atividades de grupo.		
	74. Egoísmo (assinale todas as respostas)	Espera pela sua vez.	Sim	Sim
		Partilha com os outros.	Sim	N.O.
		Tem comportamento adequado mesmo quando as coisas não acontecem como ele/a quer.	Sim	Sim
		Espera pelo professor que está a ajudar o colega, não interrompendo	Sim	Sim
		Aceita a crítica	Não	N.O.
	75. Maturidade social (assinale todas as respostas)	É demasiado familiar com estranhos.	Não	Não
		Tem medo dos estranhos.	Não	Não
		Faz qualquer coisa para fazer amigos.	Não	N.O.
		Gosta muito de agarrar as mãos a todas as pessoas.	Não	Sim
		Está sempre agarrado a alguém.	Não	Não
		Culpa os outros pelos seus próprios erros.	Nunca	N.O.

Caso 3	Sexo: Feminino	Idade: 33		
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
DOMÍNIO XI: Comportamento Social	6. Fraca tolerância à frustração (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Afasta-se ou amua quando contrariado.	Ocasionalmente	Nunca
		Aborrece-se quando contrariado.	Ocasionalmente	Nunca
		Faz birras temperamentais quando não consegue o que quer.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
DOMÍNIO XII: Conformidade	9. Resiste a cumprir instruções, pedidos ou ordens (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Fica aborrecido se lhe for dada uma ordem direta.	Nunca	Nunca
		Finge não ouvir e não segue instruções dadas.	Nunca	Nunca
		Não presta atenção às instruções.	Nunca	Nunca
		Recusa-se trabalhar em atividades atribuídas.	Nunca	Nunca
		Hesita muito tempo antes de fazer tarefas atribuídas.	Nunca	Nunca
		Faz o oposto do que lhe foi solicitado.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	10. Tem uma atitude insolente ou rebelde face à autoridade (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Ressente-se contra pessoas com autoridade (ex. professores, líderes)	Nunca	Nunca
		É hostil face às pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
		Ridiculariza as pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
		Afirma que pode atingir pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
		Afirma que familiares virão matar ou magoar pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
	13. Porta-se mal em situações de grupo (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Interrompe discussões de grupo abordando temas não relacionados.	Nunca	Nunca
		Perturba jogos recusando-se cumprir as regras.	Nunca	Nunca
		Perturba atividades de grupo produzindo barulho ou “exibindo-se”.	Nunca	Nunca
		Não se mantém no lugar durante o período de atividade, do almoço ou em outras situações de grupo.	Nunca	Nunca
DOMÍNIO XIV: Comportamento		Tamborila com os dedos continuamente.	Nunca	Nunca
		Bate com o pé continuamente.	Nunca	Nunca

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 3	Sexo: Feminino	Idade: 33		
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
Estereotipado E Hiperativo	20. Tem comportamentos estereotipados (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	As mãos apresentam movimentos constantes.	Nunca	Nunca
		Bate-se, coça-se ou esfrega-se continuamente.	Nunca	Nunca
		Olha fixamente para uma parte do corpo	Nunca	Nunca
		Mexe ou abana partes do corpo repetidamente.	Nunca	Nunca
		Move-se ou abana-se para trás e para a frente.	Nunca	Nunca
		Apresenta sincinesias.	Nunca	Nunca
		Anda de um lado para o outro, sem um objetivo definido.	Nunca	Nunca
		Roda o corpo, a cabeça ou sobre si mesmo (movimentos de rotação) repetidamente.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar):		
	21. Exibe comportamentos interpessoais Inapropriados (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Fala demasiado próximo da cara dos outros.	Nunca	Nunca
		Sopra na cara dos outros.	Nunca	Nunca
		Arrota para os outros.	Nunca	Nunca
		Beija os outros.	Nunca	Ocasionalmente
		Lambe os outros.	Nunca	Nunca
		Abraça os outros	Nunca	Frequentemente
		Aperta os outros.	Nunca	Nunca
		Toca os outros de modo inapropriado.	Nunca	Nunca
		Agarra-se aos outros com força excessiva.	Nunca	Nunca
		Agarra-se aos outros e não os deixa ir embora.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar): agarra-se aos outros dando e pedido carinho	Nunca	Frequentemente
	22. Tem hábitos vocais ou de discurso perturbadores (Preenche usando nunca,	Dá gargalhadas histéricas.	Nunca	Nunca
		Fala alto ou grita aos outros, sem motivo aparente.	Nunca	Nunca
		Fala em voz alta consigo próprio.	Nunca	Nunca
		Ri de forma inapropriada.	Nunca	Nunca
		Faz grunhidos, roncões ou outros barulhos desagradáveis.	Nunca	Nunca

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 3 Domínio	Sexo: Feminino		Idade: 33	
	item	Grau	ECA-VP	Observação
	ocasionalmente ou frequentemente)	Repete continuamente uma palavra ou uma frase.	Nunca	Nunca
		Imita o discurso dos outros.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	24. Tem tendências de hiperatividade (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Fala excessivamente.	Nunca	Nunca
		Não fica sentado num lugar muito tempo.	Nunca	Nunca
		Corre ou salta constantemente à volta da sala.	Nunca	Nunca
		É irrequieto e move-se constantemente.	Nunca	Nunca
		Anda aos encontrões (não se desviando dos obstáculos).	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	28. Tem comportamentos sexuais socialmente Inaceitáveis (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	É demasiadamente sedutor, quer através da aparência quer através de ações.	Nunca	Nunca
		Abraça ou acaricia intensamente em público.	Nunca	Nunca
		Necessita de observação no que respeita ao comportamento sexual.	Nunca	Nunca
		Levanta ou desabotoa a roupa de outros para tocar intimamente.	Nunca	Nunca
		Tem relações sexuais em locais públicos.	Nunca	Nunca
		Permite que tirem vantagens sexuais facilmente	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	29. Tem hábitos e tendências excêntricas (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Não quer ser tocado.	Nunca	Nunca
		Grita se for tocado.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	34. É envergonhado (Preenche usando nunca,	É tímido e envergonhado em situações sociais.	Nunca	Ocasionalmente
		Esconde a cara em situações de grupo (exemplo: festas, convívios, etc.).	Nunca	Nunca

Caso 3	Sexo: Feminino	Idade: 33		
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
DOMÍNIO XVIII: Comportamento Interpessoal Com Perturbações	ocasionalmente ou frequentemente)	Não se “mistura” com os outros.	Nunca	Nunca
		Prefere estar sozinho.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	36. Tende a sobrestimar as suas capacidades (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Não reconhece as suas limitações.	Nunca	Nunca
		Tem uma opinião demasiado elevada de si próprio.	Nunca	Nunca
		Fala acerca de planos futuros não realísticos.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	37. Reage mal às críticas (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Não fala quando corrigido.	Nunca	N.O.
		Retira-se ou amua quando criticado.	Nunca	N.O.
		Fica aborrecido quando criticado.	Nunca	N.O.
		Grita e chora quando corrigido.	Nunca	N.O.
		Outro (especificar)		
	38. Solicita demasiada atenção ou elogios (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Exige elogios excessivos.	Nunca	Nunca
		É ciumento da atenção dada aos outros.	Nunca	Ocasionalmente
		Solicita demasiados encorajamentos.	Nunca	Nunca
		Age de modo incorreto para ganhar a atenção dos outros.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar): solicita demasiado contacto físico		Frequentemente

Caso 4

Tabela 50 – Avaliação de competências baseada na ECA-VP do Caso 4

Caso 4		Sexo: Feminino	Idade: 29	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
DOMÍNIO I: Autonomia	11. Postura (Assinale todas as respostas)	Marcha com as pontas dos pés viradas para dentro ou para fora.	SIM	SIM
		Marcha com os pés muito afastados.	SIM	SIM
		Troca, arrasta ou bate os pés quando anda.	Não	Não
		Anda em bicos dos pés, como forma de deslocação	Não	Não
DOMÍNIO VIII: Personalidade	61. Iniciativa (Assinale o nível mais elevado)	4.Inicia a maioria das suas atividades (exemplo: jogos, tarefas, etc.).	Nível 4	
		3.Pergunta se há alguma coisa para fazer		
		2.Explora o envolvimento.		Nível 2
		1.Apenas participa nas atividades quando solicitado ou designado.		
	62. Passividade (assinale todas as respostas)	Concretiza as tarefas sem necessidade de reforço/estímulo constante.	Sim	Não
		Executa as tarefas sem ser necessário “ordenar-lhe” a sua execução.	Sim	Não
		Tem ambição.	Sim	Não
		Denota interesse nas coisas.	Sim	Sim
		Não desperdiça tempo na concretização das tarefas.	Sim	N.O.
		É independente dos outros (não precisa de ajuda, na maioria dos casos).	Sim	N.O.
		Os movimentos são funcionais e ajustados.	Sim	Não
	63. Atenção (assinale o nível mais elevado)	Presta atenção a atividades significativas, mais de 15 minutos (por exemplo leitura, limpezas, jogos, etc.).	Nível 4	N.O.

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 4		Sexo: Feminino		Idade: 29
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
		Presta atenção a atividades significativas até 15 minutos.		Nível 3
		Presta atenção a atividades significativas até 10 minutos.		
		Presta atenção a atividades significativas até 5 minutos.		
	64. Persistência (assinale todas as respostas)	Consegue organizar tarefas.	Sim	Sim,
		Motiva-se facilmente.	Sim	Não
		É bem-sucedido na consecução de tarefas.	Sim	SIM
		Mantém-se na mesma atividade (não salta de uma tarefa para outra).	Sim	Sim
DOMÍNIO X: Socialização	69. Cooperação (assinale o nível mais elevado)	Oferece ajuda aos outros.	Nível 2	Sim – nível 2
		Está disposto a ajudar, se solicitado.		
		Nunca ajuda os outros.		
	72.interacção com os outros (assinale o nível mais elevado)	Interage com os outros em jogos/atividades de grupo.	Nível 3	
		Interage com os outros pelo menos num curto período de tempo (por exemplo mostrando ou oferecendo brinquedos, roupas ou objetos).		Nível 2
		Interage com os outros imitando-os, com pouca interação.		
		Não responde aos outros de uma forma socialmente adequada.		
	73. Participação em atividades de grupo (assinale o nível mais elevado)	Inicia atividades de grupo (líder e organizador).	Nível 3	N.O.
		Participa nas atividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação ativa)		
		Participa nas atividades de grupo quando encorajado (participação passiva).		Nível 1
		Não participa ou afasta-se de atividades de grupo.		
	74. Egoísmo	Espera pela sua vez.	Sim	Sim

Caso 4		Sexo: Feminino		Idade: 29
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
	(assinale todas as respostas)	Partilha com os outros.	Sim	N.O.
		Tem comportamento adequado mesmo quando as coisas não acontecem como ele/a quer.	Sim	Sim
		Espera pelo professor que está a ajudar o colega, não interrompendo	Sim	Sim
		Aceita a crítica		N.O.
	75. Maturidade social (assinale todas as respostas)	É demasiado familiar com estranhos.	Não	Não
		Tem medo dos estranhos.	Não	Não
		Faz qualquer coisa para fazer amigos.	Não	Não
		Gosta muito de agarrar as mãos a todas as pessoas.	Não	Não
		Está sempre agarrado a alguém.	Não	Não
DOMÍNIO XI: Comportamento Social	6. Fraca tolerância à frustração (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Culpa os outros pelos seus próprios erros.	Nunca	N.O.
		Afasta-se ou amua quando contrariado.	Nunca	Nunca
		Aborrece-se quando contrariado.	Ocasionalmente	Ocasionalmente
		Faz birras temperamentais quando não consegue o que quer.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar): desiste	Ocasionalmente	Ocasionalmente
DOMÍNIO XII: Conformidade	9. Resiste a cumprir instruções, pedidos ou ordens (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Fica aborrecido se lhe for dada uma ordem direta.	Nunca	Nunca
		Finge não ouvir e não segue instruções dadas.	Nunca	Nunca
		Não presta atenção às instruções.	Nunca	Nunca
		Recusa-se trabalhar em atividades atribuídas.	Nunca	Nunca
		Hesita muito tempo antes de fazer tarefas atribuídas.	Nunca	Ocasionalmente
		Faz o oposto do que lhe foi solicitado.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	10. Tem uma atitude insolente ou rebelde face à Autoridade	Ressente-se contra pessoas com autoridade (exemplo: professores, líderes)	Nunca	Nunca
		É hostil face às pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
		Ridiculariza as pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 4		Sexo: Feminino		Idade: 29
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
	(Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Afirma que pode atingir pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
		Afirma que familiares virão matar ou magoar pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
	13. Porta-se mal em situações de grupo (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Interrompe discussões de grupo abordando temas não relacionados.	Nunca	Nunca
		Perturba jogos recusando-se cumprir as regras.	Nunca	Nunca
		Perturba atividades de grupo produzindo barulho ou “exibindo-se”.	Nunca	Nunca
		Não se mantém no lugar durante o período de atividade, do almoço ou em outras situações de grupo.	Nunca	Nunca
DOMÍNIO XIV: Comportamento Estereotipado E Hiperativo	20. Tem comportamentos estereotipados (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Tamborila com os dedos continuamente.	Nunca	Nunca
		Bate com o pé continuamente.	Nunca	Nunca
		As mãos apresentam movimentos constantes.	Nunca	Nunca
		Bate-se, coça-se ou esfrega-se continuamente.	Nunca	Nunca
		Olha fixamente para uma parte do corpo	Nunca	Nunca
		Mexe ou abana partes do corpo repetidamente.	Nunca	Nunca
		Move-se ou abana-se para trás e para a frente.	Nunca	Nunca
		Apresenta sincinesias.	Nunca	Nunca
		Anda de um lado para o outro, sem um objetivo definido.	Nunca	Nunca
		Roda o corpo, a cabeça ou sobre si mesmo (movimentos de rotação) repetidamente.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	21. Exibe comportamentos interpessoais Inapropriados	Fala demasiado próximo da cara dos outros.	Nunca	Nunca
		Sopra na cara dos outros.	Nunca	Nunca
		Arrota para os outros.	Nunca	Nunca
		Beija os outros.	Nunca	Nunca
		Lambe os outros.	Nunca	Nunca

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 4		Sexo: Feminino		Idade: 29
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
	(Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Abraça os outros	Nunca	Nunca
		Aperta os outros.	Nunca	Nunca
		Toca os outros de modo inapropriado.	Nunca	Nunca
		Agarra-se aos outros com força excessiva.	Nunca	Nunca
		Agarra-se aos outros e não os deixa ir embora.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	22. Tem hábitos vocais ou de discurso perturbadores (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Dá gargalhadas histéricas.	Nunca	Nunca
		Fala alto ou grita aos outros, sem motivo aparente.	Nunca	Nunca
		Fala em voz alta consigo próprio.	Nunca	Nunca
		Ri de forma inapropriada.	Nunca	Nunca
		Faz grunhidos, roncoss ou outros barulhos desagradáveis.	Nunca	Nunca
		Repete continuamente uma palavra ou uma frase.	Nunca	Nunca
		Imita o discurso dos outros.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	24. Tem tendências de hiperatividade (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Fala excessivamente.	Nunca	Nunca
		Não fica sentado num lugar muito tempo.	Nunca	Nunca
		Corre ou salta constantemente à volta da sala.	Nunca	Nunca
		É irrequieto e move-se constantemente.	Nunca	Nunca
		Anda aos encontros (não se desviando dos obstáculos).	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	28. Tem comportamentos sexuais socialmente Inaceitáveis (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	É demasiadamente sedutor, quer através da aparência quer através de ações.	Nunca	Nunca
		Abraça ou acaricia intensamente em público.	Nunca	Nunca
		Necessita de observação no que respeita ao comportamento sexual.	Nunca	Nunca
		Levanta ou desabotoa a roupa de outros para tocar intimamente.	Nunca	Nunca

Caso 4		Sexo: Feminino		Idade: 29
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
		Tem relações sexuais em locais públicos.	Nunca	Nunca
		Permite que tirem vantagens sexuais facilmente	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	29. Tem hábitos e tendências excêntricas (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Não quer ser tocado.	Nunca	Nunca
		Grita se for tocado.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	34. É envergonhado (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	É tímido e envergonhado em situações sociais.	Nunca	Ocasionalmente
		Esconde a cara em situações de grupo (exemplo: festas, convívios, etc.).	Nunca	Nunca
		Não se “mistura” com os outros.	Nunca	Ocasionalmente
		Prefere estar sozinho.	Nunca	Ocasionalmente
		Outro (especificar)		
DOMÍNIO XVIII: Comportamento Interpessoal Com Perturbações	36. Tende a sobrestimar as suas capacidades (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Não reconhece as suas limitações.	Nunca	Nunca
		Tem uma opinião demasiado elevada de si próprio.	Ocasionalmente	Nunca
		Fala acerca de planos futuros não realísticos.	Ocasionalmente	Nunca
		Outro (especificar)		
	37. Reage mal às críticas (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Não fala quando corrigido.	Frequentemente	N.O.
		Retira-se ou amua quando criticado.	Frequentemente	Ocasionalmente
		Fica aborrecido quando criticado.	Frequentemente	N.O.
		Grita e chora quando corrigido.	Nunca	N.O.
		Outro (especificar).		
	38. Solicita demasiada atenção ou elogios (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Exige elogios excessivos.	Ocasionalmente	Nunca
		É ciumento da atenção dada aos outros.	Ocasionalmente	Ocasionalmente
		Solicita demasiados encorajamentos.	Ocasionalmente	Ocasionalmente
		Age de modo incorreto para ganhar a atenção dos outros.	Ocasionalmente	Ocasionalmente

Caso 4		Sexo: Feminino		Idade: 29
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
		Outro (especificar)		

Caso 5

Tabela 51 – Avaliação de competências baseada na ECA-VP do Caso 5

Nota: Não foram facultados os dados da instituição referentes às medições ECA-VP do caso 5.

Caso 5		Sexo: Feminino		Idade: 30
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
DOMÍNIO I: Autonomia	11. Postura (Assinale todas as respostas)	Marcha com as pontas dos pés viradas para dentro ou para fora.		SIM
		Marcha com os pés muito afastados.		SIM
		Troca, arrasta ou bate os pés quando anda.		Não
		Anda em bicos dos pés, como forma de deslocação		Não
DOMÍNIO VIII: Personalidade	61. Iniciativa (Assinale o nível mais elevado)	4.Inicia a maioria das suas atividades (exemplo: jogos, tarefas, etc.).		Nível 4
		3.Pergunta se há alguma coisa para fazer		
		2.Explora o envolvimento.		
		1.Apenas participa nas atividades quando solicitado ou designado.		
	62. Passividade (assinale todas as respostas)	Concretiza as tarefas sem necessidade de reforço/estímulo constante.		Não
		Executa as tarefas sem ser necessário “ordenar-lhe” a sua execução.		Não
		Tem ambição.		Sim
		Denota interesse nas coisas.		Sim
		Não desperdiça tempo na concretização das tarefas.		Sim
		É independente dos outros (não precisa de ajuda, na maioria dos casos).		sim
		Os movimentos são funcionais e ajustados.		Sim

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 5	Sexo: Feminino		Idade: 30	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
	63. Atenção (assinale o nível mais elevado)	Presta atenção a atividades significativas, mais de 15 minutos (ex. leitura, limpezas, jogos, etc.).		
		Presta atenção a atividades significativas até 15 minutos.		NIVEL 3
		Presta atenção a atividades significativas até 10 minutos.		
		Presta atenção a atividades significativas até 5 minutos.		
	64. Persistência (assinale todas as respostas)	Consegue organizar tarefas.		Não
		Motiva-se facilmente.		Sim
		É bem-sucedido na consecução de tarefas.		SIM
		Mantém-se na mesma atividade (não salta de uma tarefa para outra).		Sim
DOMÍNIO X: Socialização	69. Cooperação (assinale o nível mais elevado)	Oferece ajuda aos outros.		nível 2
		Está disposto a ajudar, se solicitado.		
		Nunca ajuda os outros.		
	72.interacção com os outros (assinale o nível mais elevado)	Interage com os outros em jogos/atividades de grupo.		Nível 3
		Interage com os outros pelo menos num curto período de tempo (exemplo: mostrando ou oferecendo brinquedos, roupas ou objetos).		
		Interage com os outros imitando-os, com pouca interação.		
		Não responde aos outros de uma forma socialmente adequada.		
	73. Participação em atividades de grupo (assinale o nível mais elevado)	Inicia atividades de grupo (líder e organizador).		Nível 3
		Participa nas atividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação ativa)		
		Participa nas atividades de grupo quando encorajado (participação passiva).		
		Não participa ou afasta-se de atividades de grupo.		

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 5	Sexo: Feminino		Idade: 30	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
	74. Egoísmo (assinale todas as respostas)	Espera pela sua vez.		Não
		Partilha com os outros.		N.O.
		Tem comportamento adequado mesmo quando as coisas não acontecem como ele/a quer.		Não
		Espera pelo professor que está a ajudar o colega, não interrompendo		Não
		Aceita a crítica		N.O.
	75. Maturidade social (assinale todas as respostas)	É demasiado familiar com estranhos.		Não
		Tem medo dos estranhos.		Não
		Faz qualquer coisa para fazer amigos.		Não
		Gosta muito de agarrar as mãos a todas as pessoas.		Não
		Está sempre agarrado a alguém.		Não
DOMÍNIO XI: Comportamento Social	6. Fraca tolerância à frustração (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Culpa os outros pelos seus próprios erros.		N.O.
		Afasta-se ou amua quando contrariado.		Ocasionalmente
		Aborrece-se quando contrariado.		Ocasionalmente
		Faz birras temperamentais quando não consegue o que quer.		Nunca
		Outro (especificar): desiste		Ocasionalmente
DOMÍNIO XII: Conformidade	9. Resiste a cumprir instruções, pedidos ou ordens (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Fica aborrecido se lhe for dada uma ordem direta.		Ocasionalmente
		Finge não ouvir e não segue instruções dadas.		Ocasionalmente
		Não presta atenção às instruções.		Ocasionalmente
		Recusa-se trabalhar em atividades atribuídas.		Ocasionalmente
		Hesita muito tempo antes de fazer tarefas atribuídas.		Nunca
		Faz o oposto do que lhe foi solicitado.		Nunca
		Outro (especificar)		
	10. Tem uma atitude insolente ou rebelde face à autoridade	Ressente-se contra pessoas com autoridade (por exemplo: professores, líderes)		Nunca
		É hostil face às pessoas com autoridade.		Nunca
		Ridiculariza as pessoas com autoridade.		Nunca

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 5	Sexo: Feminino		Idade: 30	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
DOMÍNIO XIV: Comportamento Estereotipado E Hiperativo	(Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Afirma que pode atingir pessoas com autoridade.		Nunca
		Afirma que familiares virão matar ou magoar pessoas com autoridade.		Nunca
	13. Porta-se mal em situações de grupo (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Interrompe discussões de grupo abordando temas não relacionados.		Frequentemente
		Perturba jogos recusando-se cumprir as regras.		Ocasionalmente
		Perturba atividades de grupo produzindo barulho ou “exibindo-se”.		Ocasionalmente
		Não se mantém no lugar durante o período de atividade, do almoço ou em outras situações de grupo.		Nunca
	20. Tem comportamentos estereotipados (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Tamborila com os dedos continuamente.		Nunca
		Bate com o pé continuamente.		Nunca
		As mãos apresentam movimentos constantes.		Nunca
		Bate-se, coça-se ou esfrega-se continuamente.		Nunca
		Olha fixamente para uma parte do corpo		Nunca
		Mexe ou abana partes do corpo repetidamente.		Nunca
Move-se ou abana-se para trás e para a frente.			Nunca	
Apresenta sincinesias.			Nunca	
Anda de um lado para o outro, sem um objetivo definido.			Nunca	
Roda o corpo, a cabeça ou sobre si mesmo (movimentos de rotação) repetidamente.			Nunca	
21. Exibe comportamentos interpessoais Inapropriados	Outros:			
	Fala demasiado próximo da cara dos outros.		Frequentemente	
	Sopra na cara dos outros.		Nunca	
	Arrota para os outros.		Nunca	
	Beija os outros.		Nunca	
	Lambe os outros.		Nunca	

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 5	Sexo: Feminino		Idade: 30	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
	(Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Abraça os outros		Frequentemente
		Aperta os outros.		Nunca
		Toca os outros de modo inapropriado.		Nunca
		Agarra-se aos outros com força excessiva.		Nunca
		Agarra-se aos outros e não os deixa ir embora.		Nunca
		Outro (especificar)		
	22. Tem hábitos vocais ou de discurso perturbadores (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Dá gargalhadas histéricas.		Frequentemente
		Fala alto ou grita aos outros, sem motivo aparente.		Ocasionalmente
		Fala em voz alta consigo próprio.		Nunca
		Ri de forma inapropriada.		Frequentemente
		Faz grunhidos, roncões ou outros barulhos desagradáveis.		Nunca
		Repete continuamente uma palavra ou uma frase.		Nunca
		Imita o discurso dos outros.		Nunca
		Outro (especificar)		
	24. Tem tendências de hiperatividade (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Fala excessivamente.		Frequentemente
		Não fica sentado num lugar muito tempo.		Frequentemente
		Corre ou salta constantemente à volta da sala.		Ocasionalmente
		É irrequieto e move-se constantemente.		Frequentemente
		Anda aos encontros (não se desviando dos obstáculos).		Nunca
		Outro (especificar)		
	28. Tem comportamentos sexuais socialmente inaceitáveis (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	É demasiadamente sedutor, quer através da aparência quer através de ações.		Nunca
		Abraça ou acaricia intensamente em público.		Nunca
		Necessita de observação no que respeita ao comportamento sexual.		Nunca
		Levanta ou desabotoa a roupa de outros para tocar intimamente.		Nunca

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 5	Sexo: Feminino		Idade: 30	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
		Tem relações sexuais em locais públicos.		Nunca
		Permite que tirem vantagens sexuais facilmente		Nunca
		Outro (especificar)		
	29. Tem hábitos e tendências excêntricas (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Não quer ser tocado.		Nunca
		Grita se for tocado.		Nunca
		Outro (especificar)		
	34. É envergonhado (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	É tímido e envergonhado em situações sociais.		Nunca
		Esconde a cara em situações de grupo (por exemplo: festas, convívios, etc.).		Nunca
		Não se “mistura” com os outros.		Nunca
		Prefere estar sozinho.		Ocasionalmente
		Outro (especificar)		
DOMÍNIO XVIII: Comportamento Interpessoal Com Perturbações	36. Tende a sobrestimar as suas capacidades (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Não reconhece as suas limitações.		Ocasionalmente
		Tem uma opinião demasiado elevada de si próprio.		Ocasionalmente
		Fala acerca de planos futuros não realísticos.		Ocasionalmente.
		Outro (especificar)		
	37. Reage mal às críticas (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Não fala quando corrigido.		N.O.
		Retira-se ou amua quando criticado.		N.O.
		Fica aborrecido quando criticado.		N.O.
		Grita e chora quando corrigido.		N.O.
		Outro (especificar)		
	38. Solicita demasiada atenção ou elogios (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Exige elogios excessivos.		Ocasionalmente
		É ciumento da atenção dada aos outros.		Ocasionalmente
		Solicita demasiados encorajamentos.		Ocasionalmente
		Age de modo incorreto para ganhar a atenção dos outros.		Frequentemente.

Caso 5	Sexo: Feminino			Idade: 30
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
		Outro (especificar)		

Caso 6

Tabela 52 – Avaliação de competências baseada na ECA-VP do Caso 6

Caso 6	Sexo: Feminino			Idade: 41
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
DOMÍNIO I: Autonomia	11. Postura (assinale todas as respostas)	Marcha com as pontas dos pés viradas para dentro ou para fora.	Não	Não
		Marcha com os pés muito afastados.	Não	Sim
		Troca, arrasta ou bate os pés quando anda.	Não	Não
		Anda em bicos dos pés, como forma de deslocação	Não	Não
DOMÍNIO VIII: Personalidade	61. Iniciativa (assinale o nível mais elevado)	4.inicia a maioria das suas atividades (por exemplo: jogos, tarefas, etc.).	Nível 4	Nível 4
		3.pergunta se há alguma coisa para fazer		
		2.explora o envolvimento.		
		1.apenas participa nas atividades quando solicitado ou designado.		
	62. Passividade (assinale todas as respostas)	Concretiza as tarefas sem necessidade de reforço/estímulo constante.	Sim	Sim
		Executa as tarefas sem ser necessário “ordenar-lhe” a sua execução.	Sim	Sim
		Tem ambição.	Sim	Sim
		Denota interesse nas coisas.	Sim	Sim
		Não desperdiça tempo na concretização das tarefas.	Sim	Sim
		É independente dos outros (não precisa de ajuda, na maioria dos casos).	Sim	Sim
		Os movimentos são funcionais e ajustados.	Sim	Sim

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 6	Sexo: Feminino		Idade: 41	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
	63. Atenção (assinale o nível mais elevado)	Presta atenção a atividades significativas, mais de 15 minutos (por exemplo: leitura, limpezas, jogos, etc.).	Nível 4	Nível 4
		Presta atenção a atividades significativas até 15 minutos.		
		Presta atenção a atividades significativas até 10 minutos.		
		Presta atenção a atividades significativas até 5 minutos.		
	64. Persistência (assinale todas as respostas)	Consegue organizar tarefas.	Sim	N.o
		Motiva-se facilmente.	Sim	Sim
		É bem-sucedido na consecução de tarefas.	Sim	Sim
		Mantém-se na mesma atividade (não salta de uma tarefa para outra).	Sim	Sim
DOMÍNIO X: Socialização	69. Cooperação (assinale o nível mais elevado)	Oferece ajuda aos outros.	Nível 2	Nível 2
		Está disposto a ajudar, se solicitado.		
		Nunca ajuda os outros.		
	72.interacção com os outros (assinale o nível mais elevado)	Interage com os outros em jogos/atividades de grupo.	Nível 3	Nível 3
		Interage com os outros pelo menos num curto período de tempo (por exemplo: mostrando ou oferecendo brinquedos, roupas ou objetos).		
		Interage com os outros imitando-os, com pouca interação.		
		Não responde aos outros de uma forma socialmente adequada.		
	73. Participação em atividades de grupo (assinale o nível mais elevado)	Inicia atividades de grupo (líder e organizador).		
		Participa nas atividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação ativa)	Nível 2	Nível 2
		Participa nas atividades de grupo quando encorajado (participação passiva).		
		Não participa ou afasta-se de atividades de grupo.		
	74. Egoísmo	Espera pela sua vez.	Sim	Sim
		Partilha com os outros.	Sim	N.o.

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 6	Sexo: Feminino		Idade: 41	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
	(assinale todas as respostas)	Tem comportamento adequado mesmo quando as coisas não acontecem como ele/a quer.	Sim	Sim
		Espera pelo professor que está a ajudar o colega, não interrompendo	Sim	Sim
		Aceita a crítica	Sim	N.o.
	75. Maturidade social (assinale todas as respostas)	É demasiado familiar com estranhos.	Não	Não
		Tem medo dos estranhos.	Não	Não
		Faz qualquer coisa para fazer amigos.	Não	Não
		Gosta muito de agarrar as mãos a todas as pessoas.	Não	Não
		Está sempre agarrado a alguém.	Não	Não
DOMÍNIO XI: Comportamento Social	6. Fraca tolerância à frustração (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Culpa os outros pelos seus próprios erros.	Nunca	N.o.
		Afasta-se ou amua quando contrariado.	Nunca	Nunca
		Aborrece-se quando contrariado.	Nunca	Nunca
		Faz birras temperamentais quando não consegue o que quer.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar) desiste	Nunca	Nunca
DOMÍNIO XII: Conformidade	9. Resiste a cumprir instruções, pedidos ou ordens (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Fica aborrecido se lhe for dada uma ordem direta.	Nunca	Nunca
		Finge não ouvir e não segue instruções dadas.	Nunca	Nunca
		Não presta atenção às instruções.	Nunca	Nunca
		Recusa-se trabalhar em atividades atribuídas.	Nunca	Nunca
		Hesita muito tempo antes de fazer tarefas atribuídas.	Nunca	Nunca
		Faz o oposto do que lhe foi solicitado.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	10. Tem uma atitude insolente ou rebelde face à Autoridade (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Ressente-se contra pessoas com autoridade (por exemplo: professores, líderes)	Nunca	Nunca
		É hostil face às pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
		Ridiculariza as pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
		Afirma que pode atingir pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
		Afirma que familiares virão matar ou	Nunca	Nunca

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 6	Sexo: Feminino		Idade: 41	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
		Magoar pessoas com autoridade.		
DOMÍNIO XIV: Comportamento Estereotipado e Hiperativo	13. Porta-se mal em situações de grupo (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Interrompe discussões de grupo abordando temas não relacionados.	Nunca	Ocasionalmente
		Perturba jogos recusando-se cumprir as regras.	Nunca	Nunca
		Perturba atividades de grupo produzindo barulho ou “exibindo-se”.	Nunca	Ocasionalmente
		Não se mantém no lugar durante o período de atividade, do almoço ou em outras situações de grupo.	Nunca	Nunca
	20. Tem comportamentos estereotipados (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Tamborila com os dedos continuamente.	Nunca	Nunca
		Bate com o pé continuamente.	Nunca	Nunca
		As mãos apresentam movimentos constantes.	Nunca	Nunca
		Bate-se, coça-se ou esfrega-se continuamente.	Nunca	Nunca
		Olha fixamente para uma parte do corpo	Nunca	Nunca
		Mexe ou abana partes do corpo repetidamente.	Nunca	Nunca
		Move-se ou abana-se para trás e para a frente.	Nunca	Nunca
		Apresenta sincinesias.	Nunca	Nunca
		Anda de um lado para o outro, sem um objetivo definido.	Nunca	Nunca
		Roda o corpo, a cabeça ou sobre si mesmo (movimentos de rotação) repetidamente.	Nunca	Nunca
		Outros:		
	21. Exibe comportamentos interpessoais inapropriados (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Fala demasiado próximo da cara dos outros.	Nunca	Ocasionalmente
		Sopra na cara dos outros.	Nunca	Nunca
		Arrota para os outros.	Nunca	Nunca
		Beija os outros.	Nunca	Nunca
		Lambe os outros.	Nunca	Nunca
		Abraça os outros	Nunca	Nunca
		Aperta os outros.	Nunca	Nunca
		Toca os outros de modo inapropriado.	Nunca	Nunca

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 6	Sexo: Feminino		Idade: 41	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
		Agarra-se aos outros com força excessiva.	Nunca	Nunca
		Agarra-se aos outros e não os deixa ir embora.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar): solicita atenção individual		Ocasionalmente
	22. Tem hábitos vocais ou de discurso perturbadores (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Dá gargalhadas histéricas.	Nunca	Ocasionalmente
		Fala alto ou grita aos outros, sem motivo aparente.	Nunca	Nunca
		Fala em voz alta consigo próprio.	Nunca	Nunca
		Ri de forma inapropriada.	Nunca	Ocasionalmente
		Faz grunhidos, roncões ou outros barulhos desagradáveis.	Nunca	Nunca
		Repete continuamente uma palavra ou uma frase.	Nunca	Frequentemente
		Imita o discurso dos outros.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	24. Tem tendências de hiperatividade (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Fala excessivamente.	Nunca	Ocasionalmente
		Não fica sentado num lugar muito tempo.	Nunca	Nunca
		Corre ou salta constantemente à volta da sala.	Nunca	Nunca
		É irrequieto e move-se constantemente.	Nunca	Nunca
		Anda aos encontros (não se desviando dos obstáculos).	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	28. Tem comportamentos sexuais socialmente inaceitáveis (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	É demasiadamente sedutor, quer através da aparência quer através de ações.	Nunca	Nunca
		Abraça ou acaricia intensamente em público.	Nunca	Nunca
		Necessita de observação no que respeita ao comportamento sexual.	Nunca	Nunca
		Levanta ou desabotoa a roupa de outros para tocar intimamente.	Nunca	Nunca
		Tem relações sexuais em locais públicos.	Nunca	Nunca
		Permite que tirem vantagens sexuais facilmente	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	29. Tem hábitos e tendências excêntricas	Não quer ser tocado.	Nunca	Nunca
		Grita se for tocado.	Nunca	Nunca

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 6	Sexo: Feminino		Idade: 41	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
	(Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Outro (especificar)		
	34. É envergonhado (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	É tímido e envergonhado em situações sociais.	Nunca	Nunca
		Esconde a cara em situações de grupo (por exemplo: festas, convívios, etc.).	Nunca	Nunca
		Não se “mistura” com os outros.	Nunca	Nunca
		Prefere estar sozinho.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
DOMÍNIO XVIII: Comportamento Interpessoal Com Perturbações	36. Tende a sobrestimar as suas capacidades (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Não reconhece as suas limitações.	Nunca	Nunca
		Tem uma opinião demasiado elevada de si próprio.	Nunca	Nunca
		Fala acerca de planos futuros não realísticos.	Nunca	Nunca.
		Outro (especificar)		
	37. Reage mal às críticas (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Não fala quando corrigido.	Nunca	N.O.
		Retira-se ou amua quando criticado.	Nunca	N.O.
		Fica aborrecido quando criticado.	Nunca	N.O..
		Grita e chora quando corrigido.	Nunca	N.O.
		Outro (especificar)		
	38. Solicita demasiada atenção ou elogios (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Exige elogios excessivos.	Nunca	Ocasionalmente
		É ciumento da atenção dada aos outros.	Nunca	Ocasionalmente
		Solicita demasiados encorajamentos.	Nunca	Ocasionalmente
		Age de modo incorreto para ganhar a atenção dos outros.	Nunca	Nunca.
		Outro (especificar)		

Caso 7

Tabela 53 – Avaliação de competências baseada na ECA-VP do Caso 7

Caso 7		Sexo: Masculino		Idade: 37	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação	
DOMÍNIO I: Autonomia	11. Postura (Assinale todas as respostas)	Marcha com as pontas dos pés viradas para dentro ou para fora.	Não	Sim	
		Marcha com os pés muito afastados.	Não	SIM	
		Troca, arrasta ou bate os pés quando anda.	Não	Não	
		Anda em bicos dos pés, como forma de deslocação	Não	Não	
DOMÍNIO VIII: Personalidade	61. Iniciativa (Assinale o nível mais elevado)	4.Inicia a maioria das suas atividades (por exemplo: jogos, tarefas, etc.).			
		3.Pergunta se há alguma coisa para fazer		Nível 3	
		2.Explora o envolvimento.	Nível 2		
		1.Apenas participa nas atividades quando solicitado ou designado.			
	62. Passividade (assinale todas as respostas)	Concretiza as tarefas sem necessidade de reforço/estímulo constante.	Sim	Sim	
		Executa as tarefas sem ser necessário “ordenar-lhe” a sua execução.	Não	Sim	
		Tem ambição.	Não	Não	
		Denota interesse nas coisas.	Não	Sim	
		Não desperdiça tempo na concretização das tarefas.	Sim	Sim	
		É independente dos outros (não precisa de ajuda, na maioria dos casos).	Sim	Sim	
		Os movimentos são funcionais e ajustados.	Sim	Sim	
	63. Atenção (assinale o nível mais elevado)	Presta atenção a atividades significativas, mais de 15 minutos (por exemplo: leitura, limpezas, jogos, etc.).		N.O.	

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 7	Sexo: Masculino		Idade: 37	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
		Presta atenção a atividades significativas até 15 minutos.	NIVEL 3	NIVEL 3
		Presta atenção a atividades significativas até 10 minutos.		
		Presta atenção a atividades significativas até 5 minutos.		
	64. Persistência (assinale todas as respostas)	Consegue organizar tarefas.	Sim	Sim
		Motiva-se facilmente.	Sim	Sim
		É bem-sucedido na consecução de tarefas.	Sim	SIM
		Mantém-se na mesma atividade (não salta de uma tarefa para outra).	Sim	Sim
DOMÍNIO X: Socialização	69. Cooperação (assinale o nível mais elevado)	Oferece ajuda aos outros.	Sim – nível 2	Sim – nível 2
		Está disposto a ajudar, se solicitado.		
		Nunca ajuda os outros.		
	72.interacção com os outros (assinale o nível mais elevado)	Interage com os outros em jogos/atividades de grupo.	Nível 3	Nível 3
		Interage com os outros pelo menos num curto período de tempo (por exemplo: mostrando ou oferecendo brinquedos, roupas ou objetos).		
		Interage com os outros imitando-os, com pouca interação.		
		Não responde aos outros de uma forma socialmente adequada.		
	73. Participação em atividades de grupo (assinale o nível mais elevado)	Inicia atividades de grupo (líder e organizador).	Nível 3	
		Participa nas atividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação ativa)		Nível 2
		Participa nas atividades de grupo quando encorajado (participação passiva).		
		Não participa ou afasta-se de atividades de grupo.		

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 7		Sexo: Masculino		Idade: 37	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação	
	74. Egoísmo (assinale todas as respostas)	Espera pela sua vez.	Sim	Sim	
		Partilha com os outros.	Sim	N.O.	
		Tem comportamento adequado mesmo quando as coisas não acontecem como ele/a quer.	Sim	Sim	
		Espera pelo professor que está a ajudar o colega, não interrompendo	Sim	Sim	
		Aceita a crítica	Não	N.O.	
	75. Maturidade social (assinale todas as respostas)	É demasiado familiar com estranhos.	Não	Não	
		Tem medo dos estranhos.	Não	Não	
		Faz qualquer coisa para fazer amigos.	Não	Não	
		Gosta muito de agarrar as mãos a todas as pessoas.	Não	Não	
		Está sempre agarrado a alguém.	Não	Não	
DOMÍNIO XI: Comportamento Social	6. Fraca tolerância à frustração (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Culpa os outros pelos seus próprios erros.	Nunca	N.O.	
		Afasta-se ou amua quando contrariado.	Nunca	Nunca	
		Aborrece-se quando contrariado.	Ocasionalmente	Nunca	
		Faz birras temperamentais quando não consegue o que quer.	Nunca	Nunca	
		Outro (especificar): desiste		Nunca	
DOMÍNIO XII: Conformidade	9. Resiste a cumprir instruções, pedidos ou ordens (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Fica aborrecido se lhe for dada uma ordem direta.	Nunca	Nunca	
		Finge não ouvir e não segue instruções dadas.	Nunca	Nunca	
		Não presta atenção às instruções.	Nunca	Nunca	
		Recusa-se trabalhar em atividades atribuídas.	Nunca	Nunca	
		Hesita muito tempo antes de fazer tarefas atribuídas.	Nunca	Ocasionalmente	
		Faz o oposto do que lhe foi solicitado.	Nunca	Nunca	
		Outro (especificar)			
		Ressente-se contra pessoas com autoridade (por exemplo: professores, líderes)	Nunca	Nunca	

Caso 7	Sexo: Masculino		Idade: 37	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
	10. Tem uma atitude insolente ou rebelde face à autoridade (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	É hostil face às pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
		Ridiculariza as pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
		Afirma que pode atingir pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
		Afirma que familiares virão matar ou magoar pessoas com autoridade.	Nunca	Nunca
	13. Porta-se mal em situações de grupo (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Interrompe discussões de grupo abordando temas não relacionados.	Nunca	Nunca
		Perturba jogos recusando-se cumprir as regras.	Nunca	Nunca
		Perturba atividades de grupo produzindo barulho ou “exibindo-se”.	Nunca	Nunca
		Não se mantém no lugar durante o período de atividade, do almoço ou em outras situações de grupo.	Nunca	Nunca
DOMÍNIO XIV: Comportamento Estereotipado E Hiperativo	20. Tem comportamentos estereotipados (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Tamborila com os dedos continuamente.	Nunca	Nunca
		Bate com o pé continuamente.	Nunca	Nunca
		As mãos apresentam movimentos constantes.	Nunca	Nunca
		Bate-se, coça-se ou esfrega-se continuamente.	Nunca	Nunca
		Olha fixamente para uma parte do corpo	Nunca	Nunca
		Mexe ou abana partes do corpo repetidamente.	Nunca	Nunca
		Move-se ou abana-se para trás e para a frente.	Nunca	Nunca
		Apresenta sincinesias.	Frequentemente	Ocasionalmente
		Anda de um lado para o outro, sem um objetivo definido.	Nunca	Nunca
		Roda o corpo, a cabeça ou sobre si mesmo (movimentos de rotação) repetidamente.	Nunca	Nunca
	21. Exibe comportamentos interpessoais	Outros (especificar)		
		Fala demasiado próximo da cara dos outros.	Nunca	Nunca
		Sopra na cara dos outros.	Nunca	Nunca
		Arrota para os outros.	Nunca	Nunca

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 7	Sexo: Masculino		Idade: 37	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
	Inapropriados (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Beija os outros.	Nunca	Nunca
		Lambe os outros.	Nunca	Nunca
		Abraça os outros	Nunca	Nunca
		Aperta os outros.	Nunca	Nunca
		Toca os outros de modo inapropriado.	Nunca	Nunca
		Agarra-se aos outros com força excessiva.	Nunca	Nunca
		Agarra-se aos outros e não os deixa ir embora.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)	Nunca	Nunca
		Solicita atenção individual		
	22. Tem hábitos vocais ou de discurso perturbadores (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Dá gargalhadas histéricas.	Nunca	Nunca
		Fala alto ou grita aos outros, sem motivo aparente.	Nunca	Nunca
		Fala em voz alta consigo próprio.	Nunca	Nunca
		Ri de forma inapropriada.	Nunca	Nunca
		Faz grunhidos, roncoss ou outros barulhos desagradáveis.	Nunca	Nunca
		Repete continuamente uma palavra ou uma frase.	Nunca	Nunca
		Imita o discurso dos outros.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	24. Tem tendências de hiperatividade (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Fala excessivamente.	Nunca	Nunca
		Não fica sentado num lugar muito tempo.	Nunca	Nunca
		Corre ou salta constantemente à volta da sala.	Nunca	Nunca
		É irrequieto e move-se constantemente.	Nunca	Nunca
		Anda aos encontros (não se desviando dos obstáculos).	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	28. Tem comportamentos	É demasiadamente sedutor, quer através da aparência quer através de ações.	Nunca	Nunca
		Abraca ou acaricia intensamente em público.	Nunca	Nunca

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 7	Sexo: Masculino		Idade: 37	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação
	sexuais socialmente inaceitáveis (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Necessita de observação no que respeita ao comportamento sexual.	Ocasionalmente	Nunca
		Levanta ou desabotoa a roupa de outros para tocar intimamente.	Ocasionalmente	Nunca
		Tem relações sexuais em locais públicos.	Nunca	Nunca
		Permite que tirem vantagens sexuais facilmente	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	29. Tem hábitos e tendências excêntricas (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Não quer ser tocado.	Nunca	Nunca
		Grita se for tocado.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
	34. É envergonhado (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	É tímido e envergonhado em situações sociais.	Nunca	Ocasionalmente
		Esconde a cara em situações de grupo (por exemplo: festas, convívios, etc.).	Nunca	Nunca
		Não se “mistura” com os outros.	Nunca	Nunca
		Prefere estar sozinho.	Nunca	Nunca
		Outro (especificar)		
DOMÍNIO XVIII: Comportamento Interpessoal Com Perturbações	36. Tende a sobrestimar as suas capacidades (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Não reconhece as suas limitações.	Nunca	Nunca
		Tem uma opinião demasiado elevada de si próprio.	Nunca	Nunca
		Fala acerca de planos futuros não realísticos.	Nunca	Nunca.
		Outro (especificar)		
	37. Reage mal às críticas (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	Não fala quando corrigido.	Nunca	N.O.
		Retira-se ou amua quando criticado.	Ocasionalmente	N.O.
		Fica aborrecido quando criticado.	Ocasionalmente	N.O.
		Grita e chora quando corrigido.	Nunca	N.O.
		Outro (especificar)		
		Exige elogios excessivos.	Nunca	Nunca

Intervenção de Tango Argentino em pessoas com DID

Caso 7		Sexo: Masculino		Idade: 37	
Domínio	item	Grau	ECA-VP	Observação	
	38. Solicita demasiada atenção ou elogios (Preenche usando nunca, ocasionalmente ou frequentemente)	É ciumento da atenção dada aos outros.	Nunca	Nunca	
		Solicita demasiados encorajamentos.	Nunca	Nunca	
		Age de modo incorreto para ganhar a atenção dos outros.	Nunca	Nunca.	
		Outro (especificar)			